

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ
ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ
ОТНОШЕНИЯМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРИЕМНЫХ И РОДНЫХ
СЕМЕЙ)

Работу выполнила:
студентка группы 1142
направления подготовки 44.04.02
«Психолого-педагогическое
образование»
Корнилова Виктория Витальевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»

Зав. кафедрой

(подпись)

« ____ » _____ 2018г.

Руководитель:

доцент кафедры теоретической и
прикладной психологии, кандидат
психологических наук

Кирилова Надежда Анатольевна

(подпись)

Пермь

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРЕВОЖНОСТИ И УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПСИХОЛОГИИ.....	6
1.1. Проблема тревожности в зарубежной и отечественной психологии	6
1.2 Исследования учебной активности в отечественной психологии	13
1.3 Психологические особенности подросткового возраста в отечественной и зарубежной литературе	17
1.4 Детско-родительские отношения в подростковом возрасте	30
1.5 Приемные и родные семьи.....	35
1.6 Постановка проблемы, гипотезы и задачи исследования.....	45
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	46
2.1 Организация эмпирического исследования и характеристика выборки	46
Методы исследования.....	46
2.2 Методики исследования	47
2.3 Методы статистического анализа.....	51
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЯ...53	
3.1 Различия между семьями с родными и приёмными детьми (подростками) по характеристикам семейных взаимоотношений и компонентам учебной активности.	53
3.2 Взаимосвязи показателей тревожности и учебной мотивации с характеристиками семейных взаимоотношений в семьях с родными и приёмными детьми.....	56
Выводы	79
Заключение	81
Библиографический список	83
Приложения	88

Введение

В настоящее время уделяется достаточно большое внимание проблеме детско-родительских отношений. Множество авторов, как отечественных, так и зарубежных, например, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина, З. Фрейд, Э. Эриксон и другие, рассматривают семью важнейшим фактором в формировании личности ребенка.

Семья является одним из важнейших институтов в жизни людей. В семье удовлетворяются потребности ребенка в безопасности, любви, уважении, поддержке.

Где-то с 20-х годов, XX века активно исследовали влияние родителей на психическое развитие ребенка (Венза, Т.В., 2015). Психическое развитие ребенка во многом зависит от отношений с родителями. Удовлетворенность потребности ребенка во взаимодействии с родителями, гармоничность этих отношений напрямую связаны с развитием черт характера, личностными качествами, а также с дальнейшими отношениями ребенка, уже в подростковом возрасте, с окружающими его людьми.

Исследования А.Н. Леонтьева (1977), А.Р. Лурии (1980), Д.Б. Эльконина (1976) показали, что психическое развитие подростка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями.

П.Ф. Лесгафт утверждал, что то, чему ребенок сам подвергается в «семейное время», несомненно, отразится впоследствии в его действиях по отношению к окружающим, а также на способностях познания специфики межличностной сферы отношений (Лесгафт, П.Ф., 1991).

А увеличения приемных семей в России дает предпосылку для изучения детско-родительских отношениях в приемных семьях и их отличия от подростков, воспитывающих в родных семьях.

А так как в сложном, переходном подростковом возрасте, связанном с многочисленными физическими, психологическими и социальными трудностями, проблема тревожности приобретает особую актуальность.

Высокая тревожность является негативной личностной чертой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах, является условием формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создает предпосылки для агрессивного поведения.

Изучение тревожности у детей и подростков также носит прикладной, служебный характер (работы посвященные детям 5-8 лет исследуют тревожность, связанную с готовностью к школе). Данная проблема приобретает еще большую актуальность в подростковом возрасте, когда ребенок, готовится выйти за рамки школы, где существенно расширяются межличностные контакты.

Анализируя литературы, мы выяснили, что в педагогических и психологических материалах недостаточно информации о том, как влияет, и отличаются ли приемные семьи от родных семей и как это воздействует на тревожность и учебную активность подростков. Действительно ли воспитание в приемных семьях влияет на жизнь подростка? Имеются ли различия по учебной активности и тревожности между детьми, которые проживают в родных или приемных семьях?

В данной работе мы хотим ответить на вопрос – зависит ли учебная активность и тревожность от того, в какой семье проживает ребенок.

Цель исследования: изучение особенностей тревожности и учебной активности подростков в связи с детско-родительскими отношениями и типом семьи, в которой проживает ребенок (родная или приемная семья).

Объектом исследования являются тревожность, учебная активность и детско-родительские отношения.

Предмет исследования: особенности тревожности и учебной активностью подростков в связи с параметрами детско-родительских отношений.

Задачи исследования:

1. Выявить взаимосвязи учебной активности и тревожности подростков (в общей выборке и в выборках подростков, в приемных или родных семьях)
2. Провести анализ связей детско–родительских отношений и учебной активностью и тревожности подростков.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в учебной активности и тревожности подростков проживающих в приемных или родных семьях. Мы предполагаем, что уровень тревожности и учебной активности у подростков, проживающих в приемных семьях выше, чем у подростков, живущих в родных семьях.
2. Существуют значимые различия в детско-родительских отношениях в приемных и родных семьях.

Практическая значимость:

Выявления связи детско-родительских отношений, уровня тревожности и учебной активности подростка будут полезны при создании коррекционных программ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРЕВОЖНОСТИ И УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Проблема тревожности в зарубежной и отечественной психологии

Понятие тревожности в психологию было внесено психоаналитиками, которые рассматривают тревожность как врожденное свойство личности. Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человеку свойственно несколько врожденных инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека. Такими инстинктами ученый считал половое влечение и инстинкт разрушения (смерти). З. Фрейд считал, что столкновения биологических влечений с социальным запретом порождает тревожность и неврозы (Фрейд, 2012).

После того как З. Фрейд заявил о концепции инстинкта смерти, М. Кляйн пришла к убеждению, что тревогу вызывает опасность, исходящая от этого инстинкта. Страх смерти является причиной тревоги, он не может быть устранен и участвует во всех ситуациях тревоги. Опасность, создаваемая действием инстинкта смерти, ощущается ребенком как атака, как нечто, преследующее его. Следствием такого опыта является представление ребенка о внешнем мире как о чем-то враждебном (Кляйн, 2010).

Ученик З. Фрейда, немецкий ученый А. Адлер свою теорию построил на рассмотрении субъективного чувства неполноценности, которое, по его мнению, становится причиной беспокойства субъекта, причиной его тревожности. А. Адлер полагал, что чувство неполноценности берет свое начало в детстве и развивается из ощущения собственного психологического или социального бессилия. Ощущение неполноценности по разным причинам может у некоторых людей стать чрезмерным. В результате появляется комплекс неполноценности – преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности. А. Адлер различал три вида

страданий, испытываемых в детстве, которые способствуют развитию комплекса неполноценности: неполноценность органов, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей (Адлер, 2012).

Представитель неофрейдизма – К. Хорни утверждала, что решающим фактором в развитии личности являются социальные отношения между ребенком и родителями. Главной в развитии ребенка является потребность в безопасности. В данном случае основополагающий мотив – быть любимым, желанным и защищенным от опасности или враждебного мира. При неудовлетворении данной потребности, у ребенка развивается установка базальной враждебности. В этом случае ребенок оказывается между двух огней: он зависит от родителей и в то же время испытывает по отношению к ним чувства обиды и негодования. Этот конфликт приводит в действие такой защитный механизм, как вытеснение. Подавленные чувства негодования и враждебности не существуют сами по себе, они проявляются во всех взаимоотношениях ребенка с другими людьми, как в настоящем, так и в будущем. Это свидетельствует о том, что у ребенка присутствует базальная тревога, ощущение одиночества и беспомощности перед лицом потенциально опасного мира. Базальная тревога – интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности – является одной из основополагающих концепций К. Хорни (Хорни, 2013).

Все то, что в отношениях с родителями разрушает ощущение безопасности у ребенка, приводит к базальной тревоге. Соответственно, этиологию невротического поведения следует искать в нарушенных отношениях между ребенком и родителями. Если ребенок ощущает любовь и принятие себя, он чувствует себя в безопасности и скорее всего будет развиваться нормально. С другой стороны, если ребенок не ощущает себя в безопасности, у него развивается враждебность по отношению к родителям, и эта враждебность, в конце концов, трансформируясь в базальную тревогу, будет направляться на окружение.

Дж. Боулби считал важной причиной того, что в процессе взросления некоторые люди становятся склонными к тревожности, является то, что в детстве у них был период, когда они были слишком долго брошены на произвол судьбы, или наблюдались частые отлучения от взрослых. Получив такой опыт в детстве, человек становится в процессе взросления сверхчувствительным к такого рода отдалениям и потерям. Дж. Боулби считал, что пагубный эффект зависит не только от отсутствия матери, которая может быть адекватно заменена, но и от определенного рода неадекватного поведения матерей (Боулби, 2012).

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс обратил внимание на то, как оценка человека другими людьми, особенно в период младенчества и раннего детства, способствует в будущем развитию позитивного или негативного образа себя. Развиваясь, ребенок постепенно начинает отличать себя от остального мира. Этот процесс дифференциации феноменального поля в такое, которое признается и ощущается как отдельный объект, объясняет возникновение Я-концепции человека в теории К. Роджерса. Структура «Я» впоследствии формируется через взаимодействие с окружением, в частности, со значимыми другими (родителями, братьями и сестрами). По мнению К. Роджерса, ситуация несоответствия между «Я-концепцией» и каким-то аспектом актуального переживания человека является напряженной, вызывает замешательство. Данное несоответствие не всегда воспринимается на сознательном уровне. К. Роджерс говорит о том, что весьма вероятна ситуация, когда человек чувствует угрозу, не осознавая этого, и в данном случае он становится уязвим для тревоги и личностных расстройств. Тревога, таким образом, является эмоциональной реакцией на угрозу, которая сигнализирует, что организованная «Я-структура» испытывает опасность дезорганизации, если несоответствие между ней и угрожающим переживанием достигает осознания (Роджерс, 2012).

Американский психолог, психотерапевт экзистенциального направления Р. Мэй посвящает исследованию тревоги свой труд «Смысл тревоги», подчеркивая, что понимание этой проблемы способствует пониманию процессов интеграции и дезинтеграции личности. С точки зрения Р. Мэя, тревога всегда имеет определенный смысл в жизни человека. Она может разрушать его жизнь, а может напротив, служить конструктивным преобразованиям (Мэй, 2011).

Переживание тревоги обостряет восприятие, создавая то напряжение, на котором основывается человеческое существование. По мнению Р. Мэя, если присутствует тревога, значит, человек живет, рискует, ориентируется в этом мире. Тревога появляется тогда, когда перед человеком раскрываются новые возможности, когда он осваивает новую, незнакомую сферу деятельности, знакомится с новыми людьми, презентует себя и т.д. Согласно точке зрения Р. Мэя, тревога представляет собой «переживание Бытия, утверждающего себя на фоне Небытия» (Мэй, 2011, с.3).

Тревога в этом отношении является человеческой реакцией на угрозу небытия. Человек знает, что в любой момент его существование может прекратиться, что жизнь конечна. Принимая вызов этой тревоги, обнаруживая угрозу бессмысленности и противостоя этой угрозе, человек сильнее чувствует свое «Я» (Мэй, 2011).

Анализируя точки зрения зарубежных исследователей на проблему тревожности, можно отметить, что они условно делятся на две группы. Одни рассматривают тревожность как изначально присущее человеку свойство (З. Фрейд, М. Кляйн, Р. Мэй), другие видят тревожность как реакцию человека на враждебный мир (Дж. Боулби, К. Хорни, К. Роджерс).

В отечественной литературе также существует большое число исследований и публикаций, посвященных данной теме. С точки зрения А.М. Прихожан, тревожность представляет собой индивидуально-

психологическую особенность, проявляющуюся в склонности ребенка к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Прихожан, 2013).

С точки зрения А.М. Прихожан, причиной возникновения тревожности у детей является отсутствие в семейной атмосфере эмоционального тепла, поддержки, защищенности, являющихся залогом физического и духовного здоровья личности ребенка. Если этих базовых условий в семье нет, у ребенка будут возникать различные нарушения эмоционально-личностного развития, в частности тревожность. А.М. Прихожан отмечает, что изучение тревожности необходимо для того, чтобы понимать возрастные закономерности развития эмоционально-личностной сферы ребенка, поскольку именно тревожность выступает основой разного рода психологических трудностей и нарушений детского развития (Прихожан, 2013).

В концепции А.М. Прихожан тревога рассматривается в качестве эмоционального состояния, а тревожность – в качестве устойчивого личностного образования. Автор исходит из того, что определенный уровень тревожности в норме свойственен и даже необходим человеку для того, чтобы иметь возможность оптимально приспосабливаться к окружающему миру. Но если тревожность приобретает характер устойчивого образования, это говорит о том, что имеются нарушения в развитии личности. А.М. Прихожан выдвигает гипотезу о том, что основу тревожности как устойчивого личностного образования ребенка составляют неудовлетворенные важные потребности социогенного характера, прежде всего в кругу семьи, связанные с желанием внимания, участия, заботы, признания, сотрудничества. Позитивная или негативная окраска эмоционального опыта ребенка, полученного в семье, оказывает непосредственное влияние на его актуальное самочувствие и личностное развитие. Реализовываться и личностно расти способен только такой ребенок, у которого сформирована базовая безопасность, доверие к миру,

открытость, готовность к сотрудничеству. В детстве для того, чтобы психическое развитие ребенка шло равномерно, необходим баланс положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающий поддержание душевного равновесия. Нарушения же данного баланса ведут за собой различные эмоциональные нарушения и как следствие отклонения в личностном развитии, в социальных контактах. Это могут быть нарушения настроения, поведения и психомоторики с усилением эмоциональных переживаний (импульсивность, агрессивность) или их снижением (тревожность, подавленность) (Прихожан, 2013).

Как отмечают А.В. Микляева, П.В. Румянцева, школьная тревожность является признаком школьной дезадаптации ребенка. Испытываемая им тревожность в ситуации обучения отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности (учебу, общение, здоровье, психологическое благополучие) (Микляева, Румянцева, 2013).

В русле изучения взаимосвязи проявления тревожности с характером детско-родительских отношений С.В. Карпова отмечает, что родительская тревожность оказывает значительное влияние на личностное развитие ребенка, особенности его эмоциональной сферы, его восприятие мира, отношений между людьми (Карпова, 2012).

Тревога является неприятным чувством, поэтому многие родители из-за низкой способности переносить тревогу, пытаются разместить ее в детско-родительских отношениях, перекладывая ее на ребенка.

В исследовании Е.В. Бойдек описываются следующие способы перекладывания родителями своей тревоги на ребенка с самого его детства:

1. Запугивание ребенка, заражение его своей тревогой. Родители склонны в этом случае рассказывать детям страшную картину того, что может произойти, при этом не признаются, что это их тревога (пример: «Куда ты лезешь? Упадешь!» и другие родительские «предсказания»).

2. Ограждение ребенка от любой тревожащей родителя ситуации, создание «тепличных условий». Родители постоянно контролируют и проверяют ребенка: куда он ходит, с кем дружит, чем занимается.

3. Подталкивание ребенка к «безопасному» с точки зрения родителя сценарию, уводящему от «опасного» воображаемого будущего. Родители в данном случае используют метод запугивания и угроз, пристыживание ребенка, либо более «гуманный» метод уговоров.

4. Критика ребенка, обесценивание его действий, стыжение. Родители критикуют ребенка как из чувства тревоги, так и из бессознательной конкуренции с ребенком, из собственной невыраженной агрессии, стыда. Родители при этом считают, что если критиковать ребенка, то он увидит свои недостатки, сможет их преодолеть и вырастет достойным (по сути, удобным для родителя) (Бойдек, 2011).

5. Наказание ребенка за свою тревогу. Родители, тревожась за ребенка, если его, к примеру, долго нет, могут кричать на него, наказывать молчанием, физической силой. При этом, причины такого родительского поведения не объясняются и поскольку ребенку не на что опереться, чтобы понять ситуацию, он начинает сильно тревожиться. Тревожность, постепенно развиваясь, становится личностной чертой ребенка, возникая даже в тех ситуациях, которые к этому не располагают.

Резюмируя отечественные исследования по проблеме тревожности, можно отметить, что авторы сходятся в понимании тревожности как индивидуально-психологической особенности, проявляющейся в склонности ребенка к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги; различают нормальные (необходимый) уровень тревожности и повышенный (свидетельствующий об отклонениях в эмоционально-личностном развитии ребенка).

1.2 Исследования учебной активности в отечественной психологии

Впервые активность школьника на уроке исследовал Н.Ф. Добрынин (1954). Он ввел в отечественную психологию понятие «активность учащегося». Автор не дает прямого определения этому понятию. Но можно предположить, что активность учащегося для него - мера психической деятельности ученика, которая выражается, прежде всего, в степени организации, регуляции учебной деятельности.

Активность учащихся проявляется во внимании, соотношении ответственности и инициативности, в дисциплинированности и самостоятельности, исполнительности и автономности, в интеллектуальной активности, которая выражается в определенном отношении к деятельности и учению в целом, объективной и субъективной их значимости, проявляющихся, в частности, в познавательном интересе (Добрынин, 1954).

Л.М.Зюбин (1955) в своей диссертации по психологии вводит понятие «умственная активность учащегося в учебной деятельности», которая понимается автором как своеобразная интеграция интеллектуальной и личностной активности в учебной деятельности. Интеллектуальная активность в этом исследовании рассматривается как уровень произвольности внимания, как умение и способность видеть проблему, самостоятельно овладевать интеллектуальными операциями, использовать и переносить накопленные знания, а личностная активность - как любознательность, инициативность, настойчивость, самостоятельность. То есть, сами понятия и их использование у Н.Ф. Добрынина и Л.М. Зюбина очень сходны (Волочков, 2003).

А.А. Андреев (1984) использует понятие «учебная активность» как синоним другого - «познавательная активность учащегося», отмечая, что это понятие получило широкое распространение в педагогике и практике школы

как степень внешне проявляющейся включенности ребенка в организованную учителем на уроке учебную работу.

А.Л. Андреева (1988) использует понятие «учебная активность» в названии одной из шкал своей диагностической методики в контексте эмоциональной установки подростка по отношению к школьному обучению. Н.Г. Лусканова (1993) также отождествляет учебную активность с уровнем школьной мотивации, общим эмоциональным отношением младшего школьника к учебной деятельности.

Одно из наиболее развернутых исследований учебной активности представлено Д.Б. Барамом (1988). Автор, определяя учебную активность традиционно - как меру включенности учащегося в процесс учебной деятельности - останавливается на предпосылках учебной активности и эмпирически исследует типы учебной активности старшеклассников. Среди предпосылок, источников активности автор называет интересы, степень автономности, самостоятельности школьника в учебной деятельности, его работоспособность, энергичность, которые проявляются в динамических характеристиках интеллектуальной активности (вариативность, темп, интенсивность, эргичность), а также некоторые качества мыслительной деятельности (особенно гибкость и конкретность мышления).

Таким образом, учебная активность в исследовании Д.Б. Барама по сути определяется синтезом проявлений познавательной (интересы, потребности), волевой (самостоятельность) и интеллектуальной активности. В ходе факторного анализа автором были выделены три типа учебной активности старшеклассников: волевой, эмоциональный и интеллектуальный, причем волевой тип по результатам данного исследования преобладает.

В работах В. Якунина (1977; 1998) исследуется взаимосвязь учебной активности, интеллекта, профессиональной направленности, мотивации и учебной результативности у студентов от первого - четвертого курсов. Автор отмечает, что изучение психолого-педагогических аспектов активности

студентов представляет мало разработанное, но особо важное направление исследований.

Учебная активность рассматривается автором как поведенческая форма выражения мотивации, и измерялась с помощью модифицированного вопросника, разработанного в НИИ КСИ при СПбГУ (Якунин, 1998, с. 270). Под уровнем учебной активности понимался определенный диапазон выраженности шкалы вопросника после ранжирования по ней всех испытуемых. При этом все они были разделены на две контрастные по этому показателю выборки: студенты с высокой и низкой учебной активностью.

И.Д. Пехлецкий (1990) приводит рабочее определение активности учащегося в учебном процессе – «это собственное использование им средств, методов и приёмов достижения цели обучения. В соответствии с этим можно выделить три основных стороны феномена активности: объективное наличие в арсенале учащегося упомянутых средств и методов; наличие и действие системы внутренних и внешних стимулов для их использования; организация учебного процесса, создающего реальные возможности достижения целей обучения собственными усилиями учащегося» (Пехлецкий, 1990, с. 39).

В пермской психологической школе исследования учебной активности проводил А.А. Волочков. В его работах понятие учебной активности определяется следующими положениями:

1) В наиболее общем виде учебная активность - качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения, соответствующими нормами, традициями, требованиями, которые являются существенной частью мира его индивидуальности.

2) Речь идет не столько о пассивной включенности кем-либо (учителем, родителями) обучающегося в процесс усвоения знаний, умений и навыков, сколько о том внутреннем по источникам детерминации шаге, который учащийся или студент сам делает навстречу обучающей среде, сфере учебных взаимодействий. В этом плане учебная активность – не

столько мера включенности в учебную деятельность «извне», сколько степень зависимости осуществления и развития этой деятельности от самого ее субъекта.

3) Под «обучающей средой» понимается тот фрагмент мира индивидуальности, который непосредственно связан с обучением.

4) Учебная активность характеризует, прежде всего, динамическую сторону учебных взаимодействий в целом и учебной деятельности в частности, являясь совокупностью обусловленных субъектом моментов ее движения.

5) Учебная активность - результат интеграции, синтеза различных видов и проявлений активности, наиболее существенных для учебных взаимодействий - интеллектуальной, познавательной, волевой и т.д.

6) внешние проявления и структура учебной активности имеют свои возрастные особенности – как у школьников, так и у студентов (Волочков, 2015).

А.А. Волочков при изучении целостной учебной активности предлагает руководствоваться следующими положениями:

1. Учебная активность – качественная мера взаимодействия субъекта со средой обучения – нормами, традициями, требованиями учебной деятельности, которая является существенной частью мира его индивидуальности.

2. Ученик не только пассивно включен в процесс усвоения знаний, умений и навыков, но и внутренне детерминирован делать встречные шаги обучающей среде, учебной деятельности. В этом понимании учебная активность является не только мерой его включенности в учебную деятельность «извне», сколько степенью зависимости осуществления и развития этой деятельности от самого субъекта. Таким образом, учебная активность - это субъектности учащегося в учебной деятельности.

3. Учебная среда – это часть мира индивидуальности, которая непосредственно связана с обучением.

4. Учебная активность характеризует, прежде всего, процессуальную сторону учебной деятельности, являясь совокупностью обусловливаемых субъектом моментов движения деятельности.

5. Учебная активность – это результат особого синтеза различных видов и проявлений активности, наиболее существенных в учебной деятельности, таких как познавательная, волевая и т.д.

6. Учебная активность – это иерархическое организованное многокомпонентное образование, обеспечивающее взаимодействие субъекта учебной деятельности, его интегральной индивидуальности с учебной средой.

7. Структура учебной активности имеет особенности в каждом учебном возрасте (Васюра, 2007).

Таким образом, долгое время учебная активность чаще всего понималась, как качественно-количественная мера включения ребенка в процесс обучения, проявляющая, с одной стороны, в особенностях учебной мотивации (мера отношения к учебной деятельности), а с другой стороны в особенностях осуществления и регуляции учебной деятельности (мера включенности в учебную деятельность).

1.3 Психологические особенности подросткового возраста в отечественной и зарубежной литературе

Возрастной период – это цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Психологический возраст, по мнению Л.С. Выготского, – качественно своеобразный период психического развития, который характеризуется появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития. Психологический возраст не всегда совпадает с хронологическим возрастом отдельного ребенка, который записан в его свидетельстве о рождении, а в будущем, и в паспорте.

Возрастной период имеет определенные границы, но они могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой – позже. Особенно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием ребенка.

Подростковый период – это период вырастания из детства. Возрастные рамки данного периода – с 11 до 15 лет. Именно в это время способность к рефлексии направлена школьником на самого себя. Подросток начинает сравнивать себя со взрослыми и с более младшими детьми, это приводит его к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Он начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие принимали и признавали его самостоятельность и значимость (Выготский, 1956).

Чувство взрослости — это психологический симптом начала подросткового возраста. По мнению Эльконина, ощущение взрослости – это 8 новообразование сознания, помогающее подростку сравнивать себя с товарищами и взрослыми, находить образцы для усвоения, строить свои отношения с окружающими, перестраивать свою деятельность.

Подростковый возраст имеет важное значение в развитии и становлении личности человека. В этот период заметно расширяется объём деятельности, меняется его характер, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в становлении нравственных представлений и установок.

И всё это происходит на фоне противоречий физиологического и психического развития, на фоне духовного становления. Отсюда подростковый возраст определяется учеными и практиками как переходный, сложный, трудный и даже критический. Отсюда и неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, амбивалентность в действиях и поступках, которые воспринимаются взрослыми как аномалия, отклонение от общественных правил (Казанцева, 2008).

Ключевые психологические потребности ребенка в данном периоде — тяга к общению со сверстниками, к самостоятельности и независимости, к

эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

Биологический аспект также включается в переходность подросткового возраста. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого подростка, стремительно вырастающего во всех смыслах.

В психологии существует большое количество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Подростничество как особый возрастной период в жизни человека стали выделять совсем недавно, это относительно молодое историческое образование, еще до 17-18 века этого не происходило.

Введение школьного образования, как систематического, произошло в 19 веке. Это повлекло за собой увеличение периода, когда ребенок находился на попечении родителей и был от них зависим, и отсрочку периода принятия ребенком ролей, которые свойственны взрослым.

На границы и содержание подросткового периода влияют разные обстоятельства, например, уровень социально-экономического развития общества, особенности исторического времени, общественная позиция подростков в мире взрослых и конкретные обстоятельства жизни данного подростка.

Подростничество, как переходный этап в жизни ребенка, в полной мере может проявиться только в обществе, где наблюдается сильная разница между детством и взрослой жизнью, где существуют значительные отличия в требованиях к разным возрастным поколениям, индустриальное общество таким и является.

В наше же время не наблюдается совпадение социальной зрелости и момента полового созревания подростков. Ж.Ж. Руссо был первым, кто

выделил подростковый возраст как период второго самостоятельного рождения в жизни и росте самосознания человека.

Труд «Взросление», который принадлежит С. Холлу, содержит в себе основные идеи и понятия, которые и по сей день составляют ядро психологии подросткового возраста. Холл разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития ребенка: трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость, также обозначил положительную сторону данного возраста — чувство индивидуальности (Холл, 1997).

В своих работах С. Холл пишет, что подростковый возраст можно соотнести с эпохой романтизма в истории человечества. Он считал подростковый период мостиком между двумя эпохами: детством – эпохой охоты и собирательства, и взрослостью – эпохой развитой цивилизации (Степанов, 2001).

К. Левин в своих работах писал о том, что у подростка есть своеобразная маргинальность, которая проявляется в положении подростка между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Находясь в таком положении, подростку уже не хочется принадлежать к детской культуре, но он еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние когнитивного дисбаланса, неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены жизненных пространств (Левин, 2000).

З. Фрейд и А. Фрейд проанализировали подростничество в ключе психоанализа. Равновесие, которое сложилось до подросткового возраста между структурами личности, начинает расшатываться под воздействием полового созревания и прилива сексуальной энергии, что вызывает проявление детских конфликтов с новой силой (Фрейд, 2009).

Э. Эриксон в своих исследованиях подростничество и юность рассматривал как основной период, в котором решаются задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. У каждого человека есть некий

набор ролей (друг, враг, школьник, футболист, гитарист, член клуба или компании), исходя из которого, человек смотрит на себя до подросткового возраста. В этот период когнитивные возможности человека расширяются и позволяют нам проанализировать, выявить элементы несовместимости и конфликтности и реорганизовать эти роли, постепенно продвигаясь к своей идентичности. Иногда происходит так, что мы отказываемся от предшествующих ролей; в некоторых случаях мы устанавливаем новые отношения с родителями, братьями, сестрами и сверстниками.

Э. Эриксон писал, что для положительного перехода от детства к взрослости, ребенку необходимо преодолеть препятствие, которое выражается в задаче формирования идентичности. В идеальном случае, для осуществления перехода, подростку нужно иметь четкое представление о том, кем он является и о способах приспособления к общественным отношениям.

Согласно Эриксону, формирование идентичности – это длительный и сложный процесс самоопределения, который обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего индивида.

Становление идентичности устанавливает структуру организации и интеграции поведения в различных областях жизни. Этот процесс примиряет склонности и таланты самого индивида с предшествующими ролями, которые дали родители, сверстники или общество. Также помогает человеку понять свое место в обществе, предоставляет основу для социального сравнения. Для построения направлений, целей и смыслов жизни важным условием является сформированная идентичность (Степанов, 2001).

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и других. В большом количестве работ подростковый период определяют как кризисный, как период нормальной патологии, обращая

внимание на его бурное протекание, сложность не только для самого подростка, но и для окружающих его людей.

В работах Д.Б. Эльконина, подростничество рассматривается как стабильный возраст и выделяются 2 кризиса: предподростковый и на переходе к юношескому возрасту.

Подростковый возраст – это этап психического развития, главной задачей которого является выход ребенка на социально-новую позицию, которая связана с определением себя среди окружающих. Высокие требования к себе, нарушение самооценки зачастую приводят к частым конфликтам ребенка с родными и учителями, а также и к протестному поведению. Даже для подростков, которые справляются с возрастным кризисом, могут быть характерны скачкообразность и дисгармоничность развития.

Особое внимание отечественных психологов привлекает вопрос о негативных причинах подросткового возраста. Поскольку в современном мире нет подходящих способов, позволяющих решить данную проблему. Именно поэтому кризисные проявления у подростков имеют тенденцию затягиваться.

В подростковом возрасте ведущей является учебная деятельность, хотя в психологическом плане она все же отходит на задний план. Подростки активно стремятся к тому, чтобы взрослые признавали их личность, при этом у них отсутствует возможность утверждать себя среди старшего поколения.

Д.Б. Эльконин утверждает, что в подростничестве ведущая деятельность – взаимодействие со сверстниками. Именно в этом возрасте деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми формируются в относительно самостоятельную область жизни.

Основная потребность данного возраста проявляется в том, чтобы найти для себя место в обществе, а также быть значим учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно - общественная,

художественная или спортивная, но главное — это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности.

Содержание деятельности заключается в том, что это дело, которое полезно для людей, для общества; структура которого задается целями взаимоотношений подростков. Самостоятельность и личная ответственность — есть мотив общественно - полезной деятельности подростка, которая имеет место и в начальной школе, но недостаточно развернута.

В зависимости от времени протекания подросткового возраста меняется и отношение подростка к общественно - полезной деятельности, так с 9 до 10 лет у ребенка начинает появляться стремление к миру взрослых, он хочет самоутвердиться и хочет, чтобы его признали взрослым.

В 10-11 лет ребенок стремится получить у окружающих его людей оценку своих действий и возможностей. Из этого вытекает то, что ребенок стремится заниматься теми делами, которые похожи на занятия взрослых, ищет деятельность, которая имеет реальную пользу и которая получает общественную оценку.

В 12-13 лет у ребенка накапливается опыт в выполнении разных видов деятельности, и он хочет получить признание своих прав и включение в общество на некоторых условиях, при которых он будет выполнять определенную, значимую роль.

У подростка 14-15 лет появляется потребность в самоопределении, в связи с этим он стремится показать свои возможности и занять определенную социальную позицию.

Во время подросткового возраста необходимо целенаправленно формировать социально значимую деятельность, которая будет служить ведущим видом деятельности в этот период. Специальная организация, специальное построение общественно- полезной деятельности предполагает переход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и, в

том числе, высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества (Фельдштейн, 1987, 1999).

Основным содержанием и специфическим отличием всех сторон развития в подростковом возрасте является переход от детства к взрослости (в физическом, физиологическом развитии это процесс полового созревания, в психологическом, социальном – появление личностных новообразований, развитие самосознания, овладение новыми социальными ролями).

Подростковый возраст очень противоречив как в психологическом, так и в физиологическом плане. Говоря словами Л.В. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного, все – переход и становление» (Выготский, 1997).

Подростковый возраст – это возраст перетекающий от детства ко взрослости, со всеми трудностями и своими особенностями. Границы подросткового возраста у каждого автора свои. Например, И.С.Кон определяет рамки данного возраста у девочек и мальчиков по-разному. У девочек 11 – 14 лет, у мальчиков 12 – 15 лет. В периодизации Д.Б. Эльконина 10-11 – 15-16 лет, у Э. Эриксона – это 12 – 18 лет.

Подростковый возраст является первой и важной ступенью во взрослую жизнь, к самостоятельности. В данном возрастном периоде формируется общая направленность нравственных представлений и установок, в данном возрасте берет свое начало более осознанное, осмысленное поведение. Характер меняется, меняется и ведущая деятельность и интересы ребенка.

Также играет свою огромную роль и половое созревание. И на фоне стыка физиологических и психологических противоречий, происходят негативные проявления. Именно поэтому, подростковый возраст считают трудным (Крутецкий В.А, 1965).

Всестороннее половое созревание сопровождается быстрым темпом роста и развития. Изменяется рост, вес, пропорции тела. У мальчиков

начинает ломаться голос, становятся шире плечи, у девочек расширяется тазобедренный сустав. Разница в темпах развития оказывает заметное влияние на психику и самосознание.

Если сравнивать мальчиков по принципу раннего и позднего созревания, то можно говорить о преимуществах раносозревающих подростков. Мальчики, являющиеся акселератами, определенно чувствуют себя более уверенными в обществе и для них присущ более благоприятный образ собственного «Я». Раннее развитие благоприятно влияет на повышение престижа и уровень притязаний у сверстников.

Одной из важных особенностей данного возраста является самооценка, которая формируется в процессе общения с окружающими людьми. Но больше всего будет влиять общение именно со сверстниками; статус в группе, который занимает подросток; а также образ собственного тела, способность рефлексировать и представление о Я-реальном и Я-идеальном.

Формирование самосознания развивается в зависимости от мышления. Подросток начинает выделять качества отдельных видов деятельности и поступков, обобщая и осмысливая их, словно особенности своего поведения, а далее и качества своей личности. Я-концепция в подростковом возрасте формируется и развивается очень динамично. Качества личности подростка, связанные с взаимоотношениями с окружающими, являются предметом самооценки, самосознания и сознания.

Очень важный компонент самосознания – это самоуважение, которое выражает установки одобрения или неодобрения по отношению к самому себе. Самоуважение указывает на степень способности, преуспеваемости и значимости подростка именно в той мере, какой считает себя сам подросток. У подростков наблюдается значимое понижение самоуважения, при этом «плохими» себя считают в большей степени девочки (Выготский Л.С., 1956).

Существует проблема неблагоприятного формирования Я-концепции. То есть подросток чувствует себя неуверенно, обладает низкой самооценкой, боится проявить себя в обществе и получить негативные высказывания о себе. Все это может привести к нарушениям в поведении.

Выделяют определенные воздействия неблагоприятной Я-концепции:

1. Снижается уровень самоуважения и вследствие этого часто возникает социальная деградация, агрессивность и преступность.
2. Стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях. То есть подростки легко поддаются влиянию группы и втягиваются в преступные действия.
3. Глубокое изменение восприятия. Так, подростки с негативной самооценкой с трудом сознают, что совершают хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним.

Главной ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение. «Главная потребность природы – найти своё место в обществе, быть «значимым» - реализуется в сообществе сверстников» (Эльконин Д.Б., 1997).

Общаясь со сверстниками, подростки осваивают социальные нормы, вырабатывают критерии оценки себя и окружающих их людей. Особенность общения в подростковом возрасте разделяется на две стороны. С одной, подросток желает быть похожим на взрослых и авторитетных сверстников, с другой, стремится подчеркнуть свою индивидуальность. Общение со сверстниками актуализирует у подростков проблему уверенного поведения. Подросток стремится к независимому поведению в коллективе среди сверстников, быть значимым в их среде, а также к поиску признания ценности собственной личности в их глазах.

Развивается личностная и межличностная рефлексия, вследствие чего подростки научаются разглядеть причины конфликтов, успехов в общении и в особенностях собственной личности. Появляется способность брать ответственность на себя за успешность своего общения с окружающими.

В отношениях мальчиков и девочек исчезает непосредственность. Появляющееся у подростка чувство взрослости толкает его к освоению “взрослых” видов взаимодействия, в том числе с противоположным полом.

Если же младшие подростки проявляют свой интерес к противоположному полу не совсем адекватно, то есть задирают друг друга. То у старших подростков возникает стеснительность, напряженность, скованность.

Чувство взрослости – центральное новообразование в подростковом возрасте. Если рассматривать с внешней стороны, то в жизни подростка не происходит изменений. Он продолжает учиться в школе, в семье все так же родители считают его маленьким ребенком. Многие решения, конечно, он принимает уже самостоятельно, но есть и такие моменты, когда нужно спросить разрешения у родителей. Но ребенок стремится находиться на равных позициях с взрослым человеком.

Также существуют действительно ценные поступки подростков, стремящихся к взрослости. Это такие моменты, когда подросток интересуется интеллектуальной деятельностью: изучает какую-либо область науки, увлекается искусством и т.д. (Эльконин Д.Б., 1997).

Внутренне происходит следующее. У подростка появляется своя позиция. Он считает себя достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому. У него возникает желание, чтобы все окружающие относились к нему, как к равному, взрослому. Но подростка ничуть не смущает, что прав он требует больше, чем берет на себя обязанностей. И отвечать за что-то подросток вовсе не желает, разве что на словах.

Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются. Все чаще от подростка можно слышать: "Я сам все знаю!" И родителям придется только смириться и постараться приучить своих чад отвечать за свои поступки. Это им пригодится по жизни.

К сожалению, подобная "самостоятельность" - еще один из основных конфликтов между родителями и детьми в этом возрасте. Появляются собственные вкусы и взгляды, оценки, линии поведения. Подростковый возраст характеризуется также выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения. Бурные эмоциональные вспышки в подростковом возрасте нередко сменяются подчеркнутым внешним спокойствием, ироническим отношением к окружающим.

Склонность к самоанализу, рефлексии нередко способствует легкости возникновения депрессивных состояний (вплоть до суицидального поведения). Целеустремленность и настойчивость подростков сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью. Повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе. Потребность в общении - желанием уединиться.

Развязность соседствует с застенчивостью, романтизм, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью (Сиденко Е.А., 2011). Важнейшими процессами переходного возраста являются: расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и увеличения числа людей, на которых она ориентируется.

Для подросткового возраста типичными являются внутренняя противоречивость, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать

крайние позиции и точки зрения. Чем резче различия между миром детства и миром взрослости, чем важнее разделяющие их границы, тем ярче проявляются напряженность и конфликтность.

Основные сложности подросткового возраста:

Угловатость и неуклюжесть. В связи с поэтапным ростом организма (сначала растут кисти рук и ног, затем конечности и в последнюю очередь — туловище), многие подростки становятся неуклюжими и комплексуют из-за этого.

Частая смена настроений и физического состояния, которые возникают в организме в связи с ростом внутренних органов.

Быстрая возбудимость, влияние эмоций на духовную жизнь.

Обиды, озлобленность, раздраженность (особенно у подростков в тяжелой жизненной ситуации).

Напряженные отношения с родителями, избегание общения с ними, отдавая предпочтения сверстникам возникают в случаях, когда родители не готовы относиться к подростку как к самостоятельному, взрослому человеку, уважая его взгляды и чувства (Сиденко Е.А., 2011).

Таким образом, подростковый возраст — период активного формирования мировоззрения человека — системы взглядов на действительность, самого себя и других людей.

В этом возрасте совершенствуется самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом. Самооценка является центральным новообразованием подросткового возраста, а ведущей деятельностью - общение и общественно значимая деятельность.

Из-за непонимания родителями детей возникают конфликты в общении. В связи с этим возникает неудовлетворенность в общении, которая

компенсируется в общении со сверстниками, авторитет которых играет очень значимую роль.

1.4 Детско-родительские отношения в подростковом возрасте

Прежде чем понять сущность влияния родительских отношений на ребенка, рассмотрим её значение в его жизни. Семья как определённая социальная общность волновала умы философов, историков, социологов, педагогов, психологов во все времена. Но на сегодняшний день в современной науке так и нет единого определения понятия «семья», хотя попытки сделать это предпринимались великими мыслителями много веков назад (Аристотель, Гегель, Кант, Платон и другие).

В психологическом словаре для родителей находим следующее определение семьи: «Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. В браке и семье отношения обусловлены различием полов и половой потребностью, проявляются в форме нравственно-психологических отношений». (Степанов, 1996)

По мнению Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина, «семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого её члена». (Самыгин& Столяренко, 2009) По мнению исследователей, занимающихся проблемами семьи (И.М. Балинский, А.И. Захаров, И.А. Сихорский и другие), семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребёнка.

Положительное воздействие на личность ребёнка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребёнку лучше, не любит его так и не заботится столько о нём. И вместе с тем,

никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

По мнению Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина, «семейное воспитание» – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников. Семейное воспитание – сложная система. Оно должно основываться на определённых принципах и иметь определённое содержание, которое направлено на развитие всех сторон личности ребёнка.

Оно должно основываться на определённых принципах:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как её равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- оказание посильной помощи своему ребёнку, готовность отвечать на вопросы.

Реализация этих принципов будет зависеть и от типа воспитания: Авторитарный – когда все решения, касающиеся детей, принимают исключительно родители.

Авторитетный, но демократический – в этом случае решения принимаются родителями совместно с детьми.

Либеральный – когда при принятии решения последнее слово остаётся за ребёнком.

Хаотический – управление осуществляется непоследовательно: иногда авторитарно, иногда демократически, иногда либерально. (Самыгин&Столяренко, 2009)

Основой семейного микроклимата, по мнению исследователей А.С. Макаренко, А.В. Петровского, А.И. Захарова, А.Б. Добрович и других, являются межличностные отношения, которые и определяют его климат. (Маклаков, 2008) Именно по отношению родителей к своему ребёнку, как считает Е.М Волкова, можно предположить, каким он станет в будущем. (Волков & Волкова, 2004)

По мнению А.Я. Варга и В.В. Столина, «родительские отношения» – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков. (Варга, 2007)

Проблемой влияния родительского отношения к ребёнку занимались такие исследователи как А.В. Петровский, А.И. Захаров, И.М. Балинский, В.Н. Мясищев, Р.А. Зачепиский и другие.

С. Соловейчик считает, что отношения родителей к ребёнку отличаются высокой психологической напряжённостью и многообразны в своих проявлениях. Наиболее частыми, по его мнению, типами отношений являются: внимательное, боязливое, тщеславное, сердитое, раздражительное, приспособляющееся, общительное, сенсационное, настойчивое, постоянное, уверенное, обнадеживающее. (Соловейчик, 2000)

П.Ф. Лесгафт выделил позиции родителей по отношению к детям, оказывающих влияние на поведение ребёнка:

1. Родители не обращают внимания на детей, унижают, игнорируют их. В таких семьях дети часто вырастают лицемерными, лживыми, у них часто наблюдается невысокий интеллект или задержка умственного развития.

2. Родители постоянно восхищаются своими детьми, считают их образцом совершенства. Дети чаще всего вырастают эгоистичными, поверхностными, самоуверенными.
3. Гармоничные отношения, построенные на любви и уважении. Дети отличаются добросердечием и глубиной мышления, стремлением к знаниям.
4. Родители постоянно не довольны ребёнком, критикуют и порицают его. Ребёнок растёт раздражительным, эмоционально неустойчивым.
5. Родители, на позицию которых оказывают влияние финансовые трудности. Их дети растут с пессимистическим отношением к окружающему миру. Если же не влияют, то дети спокойны, скромны. (Лесгафт, 2010)

В своих исследованиях С.В. Ковалёв выделяет следующие типы семейных отношений: антагонизм, конкуренция, соревнование, паритет, сотрудничество. (Силягина, 2005) Е.М. Волкова рассматривает лишь типы благополучных семей. (Волкова 2004) А.В. Петровский выделяет диктат, опеку, паритет и сотрудничество. (Петровский, 2002)

Изучив выделенные С.В. Ковалёвым, А.В. Петровским, Е.М. Волковой типы семейных отношений, мы определили следующие:

Диктат – систематическое подавление инициативы другого.

Опека – отношения, при которых родители обеспечивают своим трудом удовлетворение всех потребностей ребёнка.

Невмешательство – предполагает сосуществование двух миров: «взрослых» и «детей».

Сотрудничество – предполагает опосредованность межличностных отношений общим целям и задачам совместной деятельности.

Паритет – равные «союзнические» отношения, основанные на взаимной выгоде всех членов союза.

А.Б Добрович выделяет роли ребёнка в семье, определённые для него родителями: «кумир семьи», «мамино сокровище», «паинька», «болезненный ребёнок», «ужасный ребёнок», «Золушка». (Божович, 2008)

В своих исследованиях А.Я. Варга и В.В. Столин выделили следующие критерии родительских отношений:

1. «Принятие – отвержение». Принятие: родителю ребёнок нравится таким, какой он есть. Он уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему. Отвержение: родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку, не уважает его.

2. «Кооперация» – родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всем помочь ему. Высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, испытывает чувство гордости за него.

3. «Симбиоз» – родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным. Родитель не предоставляет ребенку самостоятельности.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» – родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать ему свою волю, за проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальным поведением ребенка и требует социального успеха.

5. «Маленький неудачник» – в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребёнок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Взрослый старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. (Фомина, 2014)

Анализ литературы показывает, что, несмотря на разнообразие понятий, описывающих родительские отношения, практически во всех подходах можно заметить, что родительское отношение по своей природе противоречиво. Е.О.Смирнова и М.В.Быкова выделяют два противоположных момента в родительских отношениях: безусловный (содержит такие компоненты, как принятие, любовь, сопереживание и т.д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определённых качеств). (Целуйко, 2010)

Таким образом, у нас есть все основания сделать вывод о том, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется его личность.

Исследования А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконина и других показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. (Немов, 2008)

1.5 Приемные и родные семьи

Семья – один из важнейших социальных факторов, оказывающих влияние на развитие личности подростка. Приобретенные качества в семье сохраняются в течение всей жизни человека. Важность семьи объясняется тем, что в ней человек находится в период формирования основ личности, именно с семьи начинается социализация ребенка.

В процессе общения с членами семьи у ребенка с первых дней жизни начинается формирование структуры личности (Архиреева Т. В., 2010). Роли родителей по сути своей всеобъемлющие и разнообразные. Родители влияют

на выбор жизненной позиции ребенка, формирование личности, его стремлений, мыслей, чувств, воспитание его собственного "Я".

Для гармоничного развития личности подростка необходимо не только активная деятельность по воспитанию обоих родителей, но и согласованная деятельность всех поколений семьи (родителей, старшего поколения, старших братьев и сестер). Разногласие в воспитательных методах и межличностных отношениях членов семьи не позволяют ребенку создать полноценную картину мира, понимать что хорошо, а что недопустимо. Если родители находятся в ссоре, и подросток понимает - причина конфликта связана с ним, то у него растет уровень тревожности, может сформироваться комплекс неполноценности, произойти нарушения развития личности.

Ребенку важно знать как родители и окружающие относятся к нему, от этого зависит его самооценка (Ткаченко И. В., 2008). С самого начала процесс развития личности ребенка осуществляется под контролем родителей. Ребенок учится у родителей понимать и контролировать свои реакции, мыслить, говорить. Поведение родителей служит образцом отношений к окружающим, способов выражения своих эмоций.

Разные стили воспитания, начиная с первых дней жизни ребенка, формируют те или иные особенности его психики и поведения. А. Болдуин выделил два стиля практики родительского воспитания — демократический и контролирующий.

Демократический стиль определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения, готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, и, одновременно, тарой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка.

Контролирующий стиль включает значительные ограничения поведения детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер.

Оказывается, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети характеризуются умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но сами же с трудом поддаются внешнему контролю. Они отличаются также хорошим физическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками, однако им не присущи альтруизм, сензитивность и эмпатия.

Дети родителей с контролирующим типом воспитания послушны, внушаемы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания детям присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, доброта, отсутствие любознательности и оригинальности мышления, бедная фантазия.

Семья - это особого рода коллектив, играющий в воспитании личности ребенка основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д. (Прокопьева М.М., 2017).

Рассмотрим наиболее распространенные стили семейного воспитания, определяющего особенности отношений ребенка с родителями и его личностное развитие.

1. Демократичные родители ценят в поведении ребенка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они предоставляют ему право

быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает ребенка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

2. Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть детей идет на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными. Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребенку. Здесь неизбежна полная потеря контакта ребенка с родителями.

3. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля - гипопека - тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Детям позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А дети, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.

4. Гиперопека - излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками.

5. Равнодушные и жестокие родители - еще более тяжелый случай. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви, испытывают трудности в общении (Прокопьева М.М., 2015).

А масштабы распространения сиротства, а также динамика устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуализируют необходимость изучения и развития приемной семьи как социального института.

Количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выражается в достаточно высоких цифрах: только за 2014 год был выявлен 61 621 ребенок, оставленный биологическими родителями. При этом число детей, устроенных за этот же год в семьи, составило 64 010 детей.

Надо отметить, что институт приемного родительства в последнее время начал активно развиваться. Сохранилась тенденция увеличения числа детей, переданных на воспитание в семьи граждан. Так, в 2014 году, по сравнению с 2013 годом, число таких детей возросло на 2,7%.

Еще более актуализирует тему изучения и развития института приемной семьи в России тот факт, что дети, воспитывающиеся в социальных учреждениях, имеют массу проблем физиологического и психологического характера. Так, 60% воспитанников учреждений для детей-сирот – это дети с тяжелой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы. Почти 55% детей имеют проблемы с физическим развитием (Шипицина, 2005). Кроме того, дети-сироты, как правило, приобрели отрицательный социальный опыт в период раннего и дошкольного детства, в результате чего у них затрудняется процесс социализации (Тюгашев, Попкова, 2002).

При этом целью института приемной семьи является успешная интеграция детей-сирот в общество, поддержание социальной стабильности,

а также формирование позитивной жизненной доминанты в процессе развития личности ребенка-сироты (Мартынова, 2008).

Нельзя не отметить, что развитие института приемной семьи в России сопровождается рядом трудностей. Так, например, Панкратова Н. В. отмечает следующие проблемы: неоднозначное общественное мнение по отношению к приемной семье; рассогласование приоритета семейных форм устройства детей-сирот и его реализации на практике; сложность существующих процедур оформления документов на передачу ребенка в семью (Понкратова, 2008).

Но, несмотря на все трудности и проблемы, согласно Конвенции о правах ребенка «ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания».

Поскольку подготовка кандидатов в приемные родители – процесс очень важный, он не лишен определенных трудностей. Трудности могут быть разного характера: от психологической неготовности кандидатов в приемные родители и их нежелания сотрудничать со специалистами и работать над собой и до недостатка временных и кадровых ресурсов.

Одной из наиболее значимых проблем является трудность выделения критериев эффективности работы специалистов и показателей готовности кандидатов к приемному родительству. Такие критерии и показатели можно выделить лишь условно, поскольку оценка каждой конкретной семьи требует индивидуального подхода. На основании данных, полученных в ходе интервью от специалистов, можно отметить следующие факторы-показатели успешного создания приемной семьи: готовность менять свои взгляды и убеждения; способность адекватно оценить свои возможности и ресурсы и сопоставить их с потребностями ребенка; способность ставить в центр внимания потребности ребенка, а не свои собственные; поддержка всех

членов семьи; умение организовывать свое время таким образом, чтобы уделять достаточно внимания ребенку; настроенность на сотрудничество со специалистами; осознанность в принятии решения о создании приемной семьи; готовность не скрывать от ребенка его происхождение и его историю; личный опыт, включающий в себя опыт построения собственной семьи, опыт воспитания детей и пр.

Одним из основных показателей готовности семьи стать приемной является ее мотивация.

Мотивацию родительства можно отнести к факторам, обуславливающим психологическую готовность к родительству. Это объясняется тем, что, во-первых, содержание мотивации показывает, что движет человеком в решении принять ребенка в семью. Во-вторых, выраженность и сила определенного мотива являются показателем приоритетной важности той или иной потребности. Как считают многие исследователи, в основе мотивации родительства лежит потребность в детях.

В 2013 году Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, было проведено социологическое исследование, в рамках которого был проведен опрос экспертов по проблеме мотивации приемных родителей. Согласно мнению экспертов основная мотивация при принятии ребенка в семью лежит в детско-родительских отношениях: любить и заботиться о конкретном ребенке. При этом, утверждают эксперты, такая мотивация может появиться, как в случае невозможности иметь своих детей, так и в случае просто эмоционального контакта с ребенком из детского сиротского учреждения. Различные исследователи выделяют и другие мотивы, которые также, в конечном счете, выражаются желанием иметь детей.

Среди них такие, как: жалость и сострадание к детям; чувство гражданской ответственности; синдром «опустевшего гнезда»; религиозные

убеждения; реализация своего педагогического потенциала; уважение со стороны окружающих и т. д.

Иными словами, мотивов, движущих людьми в решении стать приемными родителями, может быть огромное множество, поэтому целесообразней говорить о классификации мотивов приемного родительства.

Разные исследователи классифицируют мотивы по-разному. Так, С. В. Резник делит все мотивы приемных родителей на позитивные и негативные.

Под положительной мотивацией он понимает реализацию родительских чувств, помощь конкретному ребенку, желание поделиться всем, что имеешь и пр.

Корыстные же интересы приемных родителей свидетельствуют о негативной мотивации: увеличение жилой площади, повышение материального достатка семьи, удовлетворение амбиций, стремление быть не хуже других, желание восполнить утрату после смерти кого-либо из членов семьи, восполнение внутренней пустоты и т. д. При этом возможно и смешение мотивов, т. е. двоякая мотивация, например, желание, иметь многодетную семью или, наоборот, преодолеть собственное одиночество (Резник, 2013).

И. В. Повставнева и В. М. Повставнев разделяют мотивы приемного родительства на конструктивные и деструктивные. При этом, как утверждают исследователи, для того чтобы оценить мотивацию приемных родителей, необходимо уметь различать декларируемые мотивы усыновления и создания приемной семьи и побудительные мотивы. Побудительным или действенным можно назвать мотив только тогда, когда родители понимают важность решения о принятии в семью ребенка, понимают, что это означает коренным образом изменить жизнь ребенка, свою жизнь, а также жизнь близких людей (Повставнева, Повстанев, 2013).

Н. А. Палиева, В. В. Савченко и Г. Н. Соломатина на основе исследования выделили несколько мотивационных комплексов, которые характеризуют мотивацию кандидатов в приемные родители. В основе классификации лежит преобладание социальных или личностных мотивов, а также их позитивная или негативная направленность. Были выделены: гармоничный, альтруистический, акизитивный, нормативный и эгоцентричный мотивационные комплексы (Палиева, Савченко, 2014).

Гармоничный мотивационный комплекс характеризуется осознанностью принятия в семью ребенка, что «гармонирует с реальными возможностями, желаниями и осознаваемыми личностными особенностями принимающих» (Палиева, Савченко, 2014).

Для альтруистического мотивационного комплекса характерна максимальная выраженность таких мотивов, как желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания и стремление помочь хотя бы одному ребенку.

При акизитивном или материальном комплексе наблюдается преобладание таких мотивов, как решение материальных проблем за счет приемного ребенка, надежда на помощь в старости и т. д. Как видно, такие мотивы явно противоречат интересам самого приемного ребенка, а у родителей проявляется равнодушное или порой даже негативное отношение к нему.

Нормативный мотивационный комплекс выражается в преобладании мотивов «быть не хуже других» и «отсутствие своих детей». И, наконец, эгоцентричный мотивационный комплекс представляет собой ориентированность приемных родителей на решение своих внутриличностных проблем (желание заполнить пустоту после потери собственного ребенка или после того, как родные дети выросли; стремление

изменить отношения в семье, исправить собственный неудачный родительский опыт) (Палиева, Савченко, 2014).

Как показало исследование, чаще всего у приемных семей преобладают гармоничный (25,3%) и нормативный (26,4%) мотивационные комплексы. Это говорит о том, что, хотя достаточно большая доля семей осознанно решает взять ребенка на воспитание в семью, примерно такое же количество семей руководствуется мотивами, прежде всего ориентированными на себя, а не на приемного ребенка. Это еще раз говорит нам о важности изучения приемного родительства. При этом не стоит забывать, что мотивация приемного родительства, как правило, полимотивна, т. е. предполагает наличие мотивов разной направленности, но всегда при доминировании одного ведущего мотива (Палиева, Савченко, 2014).

Таким образом, проблема становления и развития института приемной семьи в России очень многогранна и включает в себя разные аспекты. Приемная семья как форма заботы о детях в своем становлении прошла длинный исторический путь, тем не менее, на сегодняшний день тема приемного родительства остается недостаточно проработанной в научной литературе: существует некоторая путаница в понятиях, отсутствует рассмотрение приемной семьи с социологической точки зрения как важного социального института.

Современное состояние приемной семьи характеризуется рядом проблем, которые приводят к трудностям в достижении главной цели приемной семьи, – успешной интеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в общество. Тем не менее, позитивная динамика устройства детей в семьи последних лет свидетельствует о первых успешных шагах на пути к формированию сильного и эффективного института приемного родительства в России.

1.6 Постановка проблемы, гипотезы и задачи исследования.

Проблемой исследования является то, что в педагогических и психологических материалах недостаточно информации о том, как влияет, и отличаются ли приемные семьи от родных семей и как это воздействует на тревожность и учебную активность подростков. Действительно ли воспитание в приемных семьях влияет на жизнь подростка? Имеются ли различия по учебной активности и тревожности между детьми, которые проживают в родных или приемных семьях?

В данной работе мы хотим ответить на вопрос – зависит ли учебная активность и тревожность от того, в какой семье проживает ребенок.

Задачи исследования:

1. Выявить взаимосвязи учебной активности и тревожности подростков (в общей выборке и в выборках подростков, в приемных или родных семьях)
2. Провести анализ связей детско–родительских отношений и учебной активностью и тревожности подростков.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в учебной активности и тревожности подростков проживающих в приемных или родных семьях. Мы предполагаем, что уровень тревожности и учебной активности у подростков, проживающих в приемных семьях выше, чем у подростков, живущих в родных семьях.
2. Существуют значимые различия в детско-родительских отношениях в приемных и родных семьях.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Организация эмпирического исследования и характеристика выборки

Организация исследования

Исследование проводилось в марте 2018 года. В исследовании принимали участие обучающиеся пятых, sixth, седьмых классов и их родители. Исследование проводилась на базе двух школ МБОУ «Дойнинская ООШ» и МБОУ «Большекустовская СОШ»

Участники исследования

Выборка представлена подростками, обучающихся в 5, 6, 7 классов и их родителями (опекунами). Общее количество испытуемых – 115 человек. Из них 28 подростков из приемных семей, обучающихся в «Дойнинской ООШ» и 33 подростка из родных семей, обучающихся в «Большекустовской СОШ»; 30 родителей, в семьях, где есть только родные дети (с. Большие Кусты) и 24 родителя, которые являются опекунами для приемных детей (д. Дойная). Возрастной диапазон выборки составил 12 – 15 лет.

Диагностические методики

1. «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ).
2. Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности (МОДТ)
3. Вопросник учебной активности школьника (УАШ) по А.А. Волочкову.

Методы исследования

1. Теоретические методы: анализ, систематизация и обобщение теоретического материала в области общей, возрастной и педагогической

психологии, в области педагогики и смежных с ними областях, связанных с проблемами исследования;

2. Психодиагностические методы, целью которых являлся сбор соответствующей эмпирической информации.

3. Метод статистического анализа эмпирических данных. Первичные данные, полученные при исследовании, были подвергнуты статистической обработке с использованием следующих методов:

U-критерий Манна-Уитни - статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками.

4. Интерпретационный метод. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке. Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ таких, как электронная таблица EXEL, статистический пакет STATISTICA 10.0.

2.2 Методики исследования

«Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис (АСВ).

Шкалы:

Уровень протекции в процессе воспитания (шкалы Г+ и Г-)

1. Гиперпротекция (шкала Г+).

2. Гипопротекция (шкала Г-).

Степень удовлетворения потребностей ребенка (шкалы У+ и У-)

3. Потворствование (шкала У+).

4. Игнорирование потребностей ребенка (шкала У-).

Количество и качество требований к ребенку в семье (шкалы Т+, Т– и З+, З–)

5. Чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+).
6. Недостаточность требований-обязанностей ребенка (шкала Т–).
7. Чрезмерность требований-запретов (шкала З+).
8. Недостаточность требований-запретов к ребенку (шкала З–).

Строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком (шкалы С+ и С–)

9. Чрезмерность санкций (шкала С+) (тип воспитания «жесткое обращение»).
10. Минимальность санкций (шкала С–).
11. Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н)

Шкалы для диагностики причин отклонений в семейном воспитании:

12. Расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ)
13. Предпочтение в подростке детских качеств (шкала ПДК)
14. Воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН)
15. Фобия утраты ребенка (шкала ФУ)
16. Неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ)
17. Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств (шкала ПНК)
18. Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК)
19. Шкала предпочтения мужских качеств – ПМК
20. Шкала предпочтения женских качеств – ПЖК.

Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности (МОДТ)

Экспериментально-психологическая методика «Многомерная оценка детской тревожности» представляет собой многошквальный опросник, позволяющий оценить характеристики тревожности у детей и

подростков. В результате на основе полученных экспертным путем характеристик были сформулированы соответствующие названия шкал и раскрыто их психологическое содержание.

Шкалы:

Шкала 1 *«Общая тревожность»*,

Шкала 2 *«Тревога в отношениях со сверстниками»*,

Шкала 3 *«Тревога, связанная с оценкой окружающих»*,

Шкала 4 *«Тревога в отношениях с учителями»*,

Шкала 5 *«Тревога в отношениях с родителями»*,

Шкала 6 *«Тревога, связанная с успешностью в обучении»*,

Шкала 7 *«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения»*,

Шкала 8 *«Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний»*,

Шкала 9 *«Снижение психической активности, обусловленное тревогой»*,

Шкала 10 *«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой»*,

Разработанная таким образом психодиагностическая структура многомерной оценки включала 10 параметров-шкал, позволяющих дать дифференцированную оценку тревожности у детей и подростков в возрасте от 7 до 18 лет.

Вопросник учебной активности школьника

Автор методики – А.А. Волочков. (Волочков, 2015)

Цель методики - предназначен для измерения уровня учебной активности подростков и старшеклассников.

Вопросник содержит 70 пунктов, на основе которых диагностируются 7 первичных и 4 суммарных шкалы учебной активности:

Первичная шкала Учебная мотивация. Результат интерпретируется как выраженность общего принятия или неприятия учебной деятельности. (УМ)

Первичная шкала Обучаемость. Характеризует самооценку обучаемости, легкости усвоения. (ОБМ)

Суммарная шкала Потенциал учебной активности. Образована усреднением шкал УМ и ОБМ. Выражает индивидуальные особенности соотношения учебной мотивации ("хочу учиться") и обучаемости ("могу учиться"), скрытую готовность к включению и реализации других структурных компонентов учебной активности. (УА Птц)

Первичная шкала Контроль действий в ситуации учебных неудач. Диагностирует фрустрационную устойчивость школьника в учебных ситуациях, т.е. умение сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуации неудачи, способность "не застревать" эмоционально после досадных ошибок, низких оценок или замечаний учителя. (КДн)

Первичная шкала Контроль реализации учебных действий. Шкала диагностирует способность длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, стремление доводить начатую учебную работу до конца, несмотря на возможные препятствия или соблазны. (КДр)

Суммарная шкала Регулятивный компонент учебной активности. Образована усреднением двух предыдущих шкал (КДн и КДр). Характеризует индивидуальные особенности саморегуляции, самоконтроля учебной активности, в том числе соотношение произвольной, волевой, рефлексивной и - непроизвольной, эмоциональной, импульсивной саморегуляции школьника. (УА Рег)

Первичная шкала Исполнительская динамика реализации учебной активности. Выраженность интенсивности, темпа, стремления работать с полной отдачей, быть занятым на уроках. (Д исп)

Первичная шкала Динамика видоизменения учебной деятельности. Характеризует стремление к проявлениям творчества в учебной деятельности, вариативность, интерес к дополнительным творческим занятиям. (Д взм)

Суммарная шкала Динамика учебной активности. Образована усреднением двух предыдущих шкал. Характеризует общий уровень непосредственно наблюдаемой динамики реализации учебной активности, воспроизведения, развертывания и развития учебной деятельности. (УА Дин)

Первичная шкала Результативный компонент учебной активности. направлена на выявление самооценки обученности (уровня усвоения, успешности, успеваемости) и эмоциональной удовлетворенности своей учебной деятельностью. (УА рзт)

Интегральный показатель выраженности общего уровня учебной активности. Является усредненным результатом четырех шкал, характеризующих основные структурные подсистемы учебной активности (потенциал, саморегуляция, динамика и результат). (УА)

2.3 Методы статистического анализа

Для того чтобы перейти к выбору статистических методов исследования, необходимо провести процедуру описательной статистики, с целью удостовериться в нормальности распределения.

Нормальное распределение играет большую роль в математической статистике, поскольку многие статистические методы предполагают, что анализируемые с их помощью экспериментальные данные распределены нормально.

Распределение по выборке не соответствует требованиям нормальности, следовательно, правомерно использовать непараметрические методы обработки статистических данных, в частности для выявления различий в группах семей с родными и приёмными детьми (подростками)

использовался анализ по U-критерию Манна Уитни. Для установления взаимосвязей в выборке семей с приёмными и семей с родными детьми нами был предпринят корреляционный анализ по Спирмену.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЯ.

3.1 Различия между семьями с родными и приёмными детьми (подростками) по характеристикам семейных взаимоотношений и компонентам учебной активности.

Для выявления различий в группах семей с родными и приёмными детьми (подростками) использовался анализ по U-критерию Манна Уитни.

Таблица 1

Значимые различия между семьями с родными и приёмными детьми (подростками) по характеристикам семейных взаимоотношений и компонентам учебной активности.

Показатели	Семьи с родными детьми (N=33)	Семьи с приёмными детьми (N=28)	U	p
Потворствование	1218,5	672,5	266,5	0,004
Чрезмерность требований-обязанностей	837,5	1053,5	276,5	0,007
Чрезмерность требований-запретов	773,0	1118,0	212,0	0,000
Минимальность санкций	1162,0	729,0	323,0	0,045
Неразвитость родительских чувств	878,0	1013,0	317,0	0,036
Обучаемость	1288,5	602,5	196,5	0,000
Потенциал учебной активности	1279,0	612,0	206,0	0,000

В таблице 1 представлены значимые различия между семьями с приёмными и родными детьми (подростками) по характеристикам семейных взаимоотношений и компонентам учебной активности. Значимых различий по показателям методики, диагностирующей тревожность, в группах выявлено не было.

Мы видим, что в семьях с приёмными детьми ниже показатель шкалы, характеризующей семейные взаимоотношения, «потворствование» (родные 1218,5; приёмные 672,5 при $U=266,5$ $p=0,004$). Данный показатель диагностирует максимальное удовлетворение любых требований и потребностей ребенка по первому упоминанию о них. Исходя из полученных данных, можно сказать, что приёмные дети в меньшей степени подвержены избалованности со стороны опекунов, тогда как отношения в семьях с родными детьми со стороны родителей характеризуются вниманием, исполнением малейших запросов подростка, желанием реализовать свои неудовлетворенные ранее потребности в жизни своего ребенка.

Помимо этого, в семьях с приёмными детьми ниже показатель «минимальность санкций» (родные 1162, приёмные 729 при $U=323$ $p=0,045$). Этот показатель описывает систему воспитания, основанную на поощрении. Так, в семьях с приёмными детьми родители чаще прибегают к наказаниям, считая метод поощрений ненадёжным средством воспитания.

Также в группах выявились различия по количеству предъявляемых к ребенку требований-обязанностей (родные 837,5; приёмные 1053,5 при $U=276,5$ $p=0,007$) и требований-запретов (родные 773, приёмные 1118 при $U=212$ $p=0,00$). Мы видим, что в семьях с приёмными детьми требования в большей степени не соответствуют возможностям подростков, что представляет риск психотравматизации. Помимо завышенных требований, различия по данным шкалам также чаще выражено стремление подавить самостоятельность ребенка, большее количество запретов в приёмной семье, страх со стороны опекунов, который проявляется в преувеличении последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов.

Также группы выявили различия по шкале «неразвитость родительских чувств» (родные 878; приёмные 1013 $U=317$, $p=0,036$). В группе семей с приёмными детьми показатели по этой шкале выше, что характеризуется

такими проявлениями в данной группе, как эмоциональное отвержение, жестокое обращение по отношению к детям со стороны их родителей.

Кроме различий в показателях, характеризующих взаимоотношения в семье, в группах выявились различия по двум показателям учебной активности. Так, в семьях с родными детьми выше интегральная шкала «потенциал учебной активности» (родные 1279, приёмные 612 при $U=206$ $p=0,00$) и включенный в неё первичный показатель «обучаемость» (родные 1288,5; приёмные 602,5 при $U=196,5$ $p=0,00$). Эти шкалы диагностируют легкость усвоения учебного материала, выражают индивидуальные особенности соотношения учебной мотивации и обучаемости, а также скрытую готовность к включению и реализации других структурных компонентов учебной активности. Мы видим, что подростки, находящиеся в приёмных семьях в большей степени склонны к трудностям усвоения учебного материала и непринятию учебной деятельности в целом.

Выводы:

Взаимоотношения в семьях с приёмными детьми, в отличие от семей с родными детьми, в большей степени характеризуются:

- Завышением требований, предъявляемых к подростку;
- Большим количеством запретов, более выраженным страхом перед самостоятельностью подростка со стороны опекунов;
- Пониженным уровнем внимания к запросам подростка;
- Эмоциональной холодностью, отстраненностью;
- Приоритетом наказаний над поощрениями при выборе средств воспитательного воздействия.

По компонентам учебной активности подростки, воспитывающиеся в приёмных семьях в большей степени склонны к трудностям усвоения учебного материала и непринятию учебной деятельности в целом.

3.2 Взаимосвязи показателей тревожности и учебной мотивации с характеристиками семейных взаимоотношений в семьях с родными и приёмными детьми.

Для установления взаимосвязей в выборке семей с приёмными и семей с родными детьми нами был предпринят корреляционный анализ по Спирмену.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи показателей тревожности и учебной мотивации с характеристиками семейных взаимоотношений в семьях с родными детьми

Показатели	Г-	У+	С-	Н	ПДК	ВН	ПНК	ВК	ПЖК
Общая тревожность	0,10	-0,02	-0,09	-0,16	-0,00	-0,44	0,33	0,23	0,16
Тревога, связанная с оценкой окружающих	0,30	0,29	0,05	0,05	0,12	-0,05	0,17	0,13	0,38
Тревога в отношениях с родителями	0,34	0,00	0,01	0,08	-0,02	-0,08	0,39	0,12	-0,11
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	0,05	0,06	-0,10	-0,12	0,22	-0,15	0,42	0,38	0,07
Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний	0,38	0,18	0,23	-0,02	0,05	0,08	0,37	0,21	0,21
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	0,39	0,23	0,09	0,13	-0,10	-0,42	0,24	0,10	0,26
Повышенная вегетативная реактивность	0,43	0,07	0,11	-0,07	0,27	-0,24	0,44	0,27	0,04
Учебная мотивация	0,05	-0,04	0,05	0,62	0,25	0,19	0,28	-0,32	-0,15
Контроль реализации учебных действий	0,34	0,43	0,41	-0,08	-0,10	0,04	0,05	-0,09	0,09
Контроль действий в ситуации учебных неудач	-0,22	-0,38	-0,10	-0,24	0,02	-0,23	-0,41	-0,10	-0,15
Динамика учебной активности	0,10	0,05	0,13	-0,19	-0,43	0,07	-0,20	-0,14	0,27

Прим. К таблице: здесь и далее: «Г-»-гипопротекция; «У+»-потворствование; «С-» - минимальность санкций; «Н»-неустойчивость стилей воспитания; «ПДК» -предпочтение в подростке детских качеств; «ВН»-воспитательная неуверенность родителя; «ПНК»-проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; «ВК» -вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания; «ПЖК»-шкала предпочтения женских качеств.

Таблица 3

Значимые взаимосвязи показателей тревожности и учебной мотивации с характеристиками семейных взаимоотношений в семьях с приёмными детьми

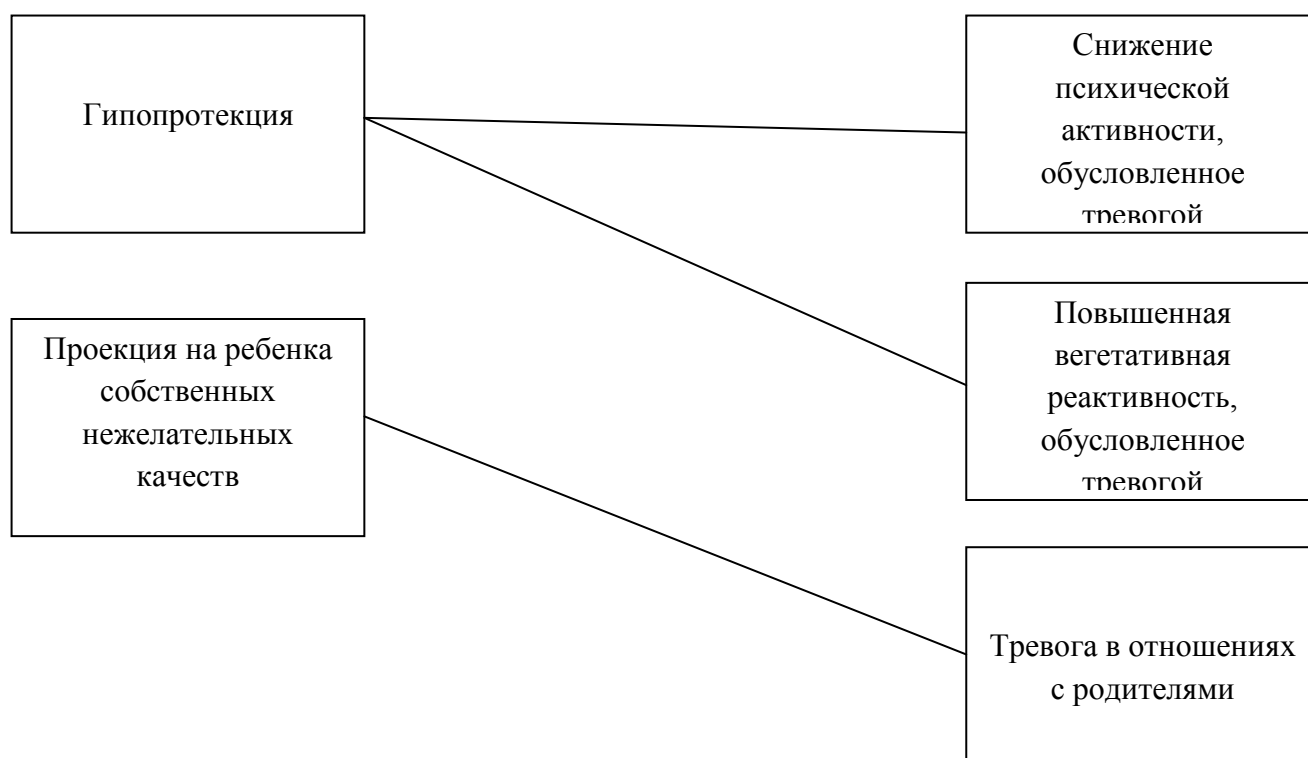
Показатели	Г-	У-	Т+	З-	С+	Н	ПДК	НРЧ	ПНК	ВК
Общая тревожность	0,36	0,31	0,33	-0,27	0,31	0,33	0,05	0,39	-0,013	0,47
Тревога в отношениях со сверстниками	0,28	0,62	0,49	-0,13	0,43	0,28	0,27	-0,02	0,20	0,27
Тревога, связанная с оценкой окружающих	0,03	0,50	0,16	- 0,41	0,39	0,45	0,36	0,05	0,27	0,05
Тревога в отношениях с учителями	0,10	0,48	0,41	-0,15	0,42	0,36	0,37	0,33	0,08	0,32
Тревога в отношениях с родителями	0,84	0,81	0,56	-0,24	0,49	0,57	0,34	0,11	0,40	0,66
Тревога, связанная с успешностью в обучении	0,22	0,37	0,41	-0,26	0,50	0,63	0,44	0,23	0,35	0,08
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	0,53	0,44	0,29	-0,06	0,21	0,44	0,02	0,07	0,12	0,47
Тревога, возникающая в ситуации проверки знаний	0,29	0,32	0,29	-0,23	0,24	0,42	0,19	0,20	0,15	0,33
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	0,49	0,37	0,35	-0,12	0,41	0,31	0,18	0,32	0,11	0,24
Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой	0,45	0,45	0,37	-0,24	0,37	0,49	-0,01	0,09	0,21	0,56
Регулятивный компонент учебной активности	0,09	0,35	0,17	0,16	0,07	-0,12	-0,06	-0,00	0,00	0,22
Результативный компонент	-0,01	-0,04	-0,15	-0,17	-0,10	-0,11	0,00	-0,46	0,03	-0,12

учебной активности										
Динамика учебной активности	-0,07	-0,03	-0,09	-0,06	0,12	-0,06	0,31	0,00	-0,01	-0,35

Прим. к таблице: здесь и далее: «Г-»-гипопротекция; «У-»-игнорирование потребностей ребенка; «Т+»-чрезмерность требований-обязанностей; «З-»-недостаточность требований-запретов; «С+»-чрезмерность санкций; «Н»-неустойчивость стилей воспитания; «ПДК»-предпочтение в подростковом возрасте детских качеств; «НРЧ»-неразвитость родительских чувств; «ПНК»-проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; «ВК»-вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

В результате корреляционного анализа (таблицы 2, 3) выявился ряд значимых взаимосвязей между компонентами учебной активности, тревожности и характеристиками взаимоотношений в семье в обеих выборках. Некоторые связи дублируются.

Рисунок 1



Так, в данных таблицах присутствует прямая связь показателей «гипопротекция» («Г-») и «снижение психической активности, обусловленное тревогой» (родные 0,39, приёмные 0,49). Показатель

«гипопротекция» определяет ситуацию «выпадения» ребенка из поля зрения родителя. На подростка обращают внимание, только когда ситуация критическая и напрягает самого родителя. Как мы уже сказали, в обеих выборках этот показатель связан со шкалой «снижение психической активности, обусловленное тревогой», результаты которой отражают уровень реагирования на тревожный фактор среды признаками астении, оказывающей влияние на приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера.

Так же в обеих таблицах присутствует прямая связь показателей «Г-» и «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» (родные 0,43; приемные 0,45). Как мы уже отмечали ранее показатель «гипопротекция» определяет ситуацию «выпадения» ребенка из поля зрения родителя. Показатель шкалы «повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой» отражает уровень выраженности психовегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды, свидетельствующих об особенностях психовегетативной реактивности в эмоциональной и поведенческой сферах, особенно в ситуациях стрессогенного характера.

И в данных таблицах есть прямая связь показателя «ПНК» с показателем «тревога в отношении с родителями» (родные 0,39; приемные 0,40). Шкала «ПНК» показывает нарушения воспитания - эмоциональное отвержение, жестокое обращение в семье. Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Данная связь свидетельствует о том, что с ослабеванием эмоциональных связей и усилением жестокого отношения в семье у подростка возрастает тревога в общении с родителями.

Остановимся на корреляционных взаимосвязях присутствующих только в выборке приемных семей. (Таблица 3)

Так показатель «Г-» имеет прямую взаимосвязь с такими показателями, как:

«Общая тревожность» (0,36), результаты которой отражают общий уровень тревожных переживаний ребенка в последнее время, связанных с особенностями его самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы. Чем выше показатель «Г-», тем выше показатель «общая тревожность», чем ниже показатель «Г-», тем ниже показатель «общая тревожность». Мы предполагаем, что игнорирование ребенка в приемной семье актуализирует у него общую тревожность;

«Тревога в отношении с родителями» (0,84) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с взрослыми, выполняющими родительские функции, а также характера тревожного реагирования ребенка в связи с родительским отношением и оценкой его родителями. Чем выше показатель «Г-», тем выше показатель «Тревога в отношении с родителями», чем ниже показатель «Г-», тем ниже показатель «Тревога в отношении с родителями». Можно предположить, что приемные родители обращают внимание на ребенка, когда он делает, что то серьезное и благодаря этому у подростка повышается тревога в отношении с родителями, так как он не знает, как поступить в такой ситуации;

«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0,53) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний ребенка в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Чем выше показатель «Г-», тем выше показатель «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения», чем ниже показатель «Г-», тем ниже показатель «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения». Можно предположить, что когда приемные родители не уделяют должного внимания ребенку, то и страх в ситуации самовыражения повышается, так как ребенок не имеет понятие, как действовать в возникшей ситуации и как себя правильно вести.

Показатель «У-», который характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Данный показатель имеет прямые взаимосвязи со школами:

«Тревога в отношениях со сверстниками» (0,62) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с другими детьми и подростками. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога в отношениях со сверстниками»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога в отношениях со сверстниками». Возможно, это связано с тем, что, когда общения с приемными родителями подростку недостаточно, особенно потребность в эмоциональном контакте, то возникает тревожное отношения со сверстниками, так как подросток не понимает, правильно ли он выстраивает взаимоотношения со сверстниками.

«Тревога, связанная с оценкой окружающих» (0,50) результаты которой отражают уровень специфической тревожной ориентации ребенка на мнение других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, уровень тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими, в связи с ожиданием негативных оценок с их стороны. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих». Можно предположить, что когда в общении с приемными родителями ребенок не чувствует эмоционального контакта и поддержки, то он часто ожидает негативной оценки своих действий от окружающих его людей.

«Тревога в отношениях с учителем» (0,48) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами в школе и влияющих на успешность обучения ребенка. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога в отношениях с учителем»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога в отношениях с учителем». Возможно это связано с тем, что

потребности ребенка игнорируются и он не знает, как правильно общаться с взрослыми, в том числе с учителями и поэтому возникают тревожные переживания.

«Тревога в отношениях с родителями» (0,81) показывающие тревожные переживания, обусловленных проблемными взаимоотношениями с взрослыми. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога в отношениях с родителями»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога в отношениях с родителями». Так как, данный показатель имеет прямую связь с показателем игнорирования потребностей ребенка и недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка, то чем выше показатель «У-», тем больше тревога в отношении с родителями.

«Тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,37) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе, достижении высокого результата. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении». Возможно, это связано с тем, что родители не стремятся к удовлетворению потребностей ребенка и в связи с этим он не знает, как справляться с тревожностью в обучении.

«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0,44) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний ребенка в ситуациях. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «тревога возникающая в ситуациях самовыражения»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «тревога возникающая в ситуациях самовыражения». Мы предполагаем, что если ребенку не хватает в семье эмоционального контакта, то подросток не может в полной мере сам справиться с тревожными ситуациями, так как он может не знать, как нужно правильно себя вести в ситуациях самовыражения.

«Снижение психической активности, обусловленное тревогой» (0,37) результаты которой отражают уровень реагирования на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой». Можно предположить, что чем больше приемные родители игнорируют потребности ребенка, тем выше реагирования подростков на тревожный фактор среды.

«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой» (0,45) результаты которой отражают уровень выраженности психовегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «У-», тем выше показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой»; чем ниже показатель «У-», тем ниже показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой». Возможно, это связано, с тем, что чем чаще родители игнорируют потребность ребенка в эмоциональном контакте, тем выше уровень психических реакций ребенка.

Показатель «Т+» показывает, что требования к ребенку завышены и не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но напротив, представляют риск психотравматизации. Данный показатель имеет прямые взаимосвязи с такими шкалами, как:

«Тревога в отношении со сверстниками» (0,49) он отражает уровень тревожности в проблеме взаимоотношений со сверстниками. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Тревога в отношении со сверстниками»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Тревога в отношении со сверстниками». Можно предположить, что из-за того, что требования к ребенку очень завышены, и он не может их достичь, у подростка проявляется тревожность в отношении со сверстниками.

«Тревога в отношении с учителем» (0,41) результаты которой отражают уровень тревоги, обусловленных взаимоотношениями с учителями в школе. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Тревога в отношении с учителем»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Тревога в отношении с учителем». Возможно это связано с тем, что ребенок знает, что родители ожидают от него высоких результатов, а взаимоотношения с учителем вызывают у него тревогу, так как он оценивает знания подростка.

«Тревога в отношениях с родителями» (0,56) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с родителями. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Тревога в отношении с родителями»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Тревога в отношении с родителями». Возможно, это связано, с тем, что ребенок не может достигнуть тех требований, что он него требуют взрослые и у подростка проявляется тревога в отношении с родителями, а точнее он не хочет их расстраивать.

«Тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,41) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Тревога, связанная с успешностью в обучении»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Тревога, связанная с успешностью в обучении». Можно предположить, что чем выше требования к ребенку, тем он больше тревожится о своей учебе.

«Снижение психической активности, обусловленное тревогой» (0,35) результаты которой отражают уровень реагирования на тревожный фактор среды и приспособленность ребенка к ним. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Снижение психической активности, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Снижение психической активности, обусловленное тревогой». Возможно, это связано с тем, что ребенок понимает, что требования родителей

слишком завышены, и он не сможет добиться их, и он начинает не обращать внимание на их требования.

«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» (0,37), результаты которой отражают уровень выраженности психовегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «Т+», тем выше показатель «Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «Т+», тем ниже показатель «Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой».

Показатель «З-», который показывает, что ребенку "все можно". Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок или подросток легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Данный показатель имеет обратную связь с показателем как

«Тревога, связанная с оценкой окружающих» (-0,41) результаты которой отражают уровень специфической тревожной ориентации ребенка на мнение других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, уровень тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими, в связи с ожиданием негативных оценок с их стороны. Чем выше показатель «З-», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих». Чем ниже показатель «З-», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих».

Показатель «С+» показывает, что для этих родителей характерна приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения. Данный показатель имеет прямые связи с такими шкалами как:

«Тревога в отношениях со сверстниками» (0,43), которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с другими детьми и подростками. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «тревога в отношениях со сверстниками»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «тревога в отношениях со

сверстниками». Можно предположить, чем строже отношения приемных родителей, даже к незначительным проступкам подростка, тем у подростка хуже складываются взаимоотношения со сверстниками.

«тревога, связанная с оценкой окружающих» (0,39) результаты которой отражают уровень специфической тревожной ориентации ребенка на мнение других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, уровень тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими, в связи с ожиданием негативных оценок с их стороны. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих». Возможно, это связано с тем, что, так как родители применяют к подростку жесткие санкции, тем он больше начинает сомневаться в том, что он делает, что то правильно и у него возникает тревога, в отношении того, как его воспринимают окружающие.

«Тревога в отношениях с учителем» (0,42) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «тревога в отношениях с учителем»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «тревога в отношениях с учителем». Можно предположить, что максимальная строгость родителей, касается так же учебы, и подросток боится получать плохие оценки, так как знает, что это очень огорчит родителей, и возможно из-за этого он тревожен во взаимоотношениях с учителем.

«Тревога в отношениях с родителями» (0,49) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с взрослыми, выполняющими родительские функции. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «тревога в отношениях с родителями»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «тревога в отношениях с родителями».

«Тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,50) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении». Возможно, родители требуют от ребенка отличной учебы, а за плохие оценки подростка строго наказывают.

«Снижение психической активности, обусловленное тревогой» (0,41) результаты которой отражают уровень реагирования на тревожный фактор среды признаками астении, оказывающей влияние на приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой».

«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» (0,37) результаты которой отражают уровень выраженности психо вегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «С+», тем выше показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «С+», тем ниже показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой».

Показатель «неустойчивость стиля воспитания» (Н) показывает, резкую смену стиля приемов, представляющих переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями. Данный показатель имеет прямые взаимосвязи с такими шкалами, как:

«Тревога, связанная с оценкой окружающих» (0,45) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с другими детьми и подростками. Чем выше показатель

«Н», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих». Возможно, это характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с пониженным вниманием к его потребностям и это стимулирует тревогу, и это может повлиять на тревогу с окружающими.

«тревога в отношениях с учителями» (0,36) который показывает уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «тревога в отношениях с учителями»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога в отношениях с учителями». Возможно, подросток замечает в учителях тип поведения его родителей.

«Тревога в отношениях с родителями» (0,57) который показывает уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с взрослыми, выполняющими родительские функции. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «тревога в отношениях с родителями»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога в отношениях с родителями».

«Тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,63) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении». Можно предположить, что частые переходы родительского воспитания от либерального к демократическому пугают ребенка и он не знает, что ожидать от родителей, когда он говорит им о проблемах или успехах в обучении.

«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0,44) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний ребенка в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Чем выше показатель «Н», тем

выше показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения». Возможно сочетание высоких требований к подростку с пониженным вниманием к его потребностям стимулирует развитие тревожных переживаний ребенка.

«Тревога, возникающая в ситуации проверки знаний» (0,42) результаты которой отражают уровень тревоги ребенка в ситуациях проверки (особенно – публичной) его знаний, достижений, возможностей. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «тревога, возникающая в ситуации проверки знаний»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуации проверки знаний». Можно предположить, что подросток не понимает, что хотят от него родители и в результате проверки знаний он не знает, как отреагируют взрослые на оценку.

«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» (0,49) показывает уровень выраженности психовегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой»; чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой».

Показатель «Предпочтения в ребенке детских качеств» (ПДК) показывает, что в данном случае у родителей наблюдается стремление игнорировать взросление детей, стимулировать у них сохранение таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость.

Данный показатель имеет прямые взаимосвязи с такими шкалами как:

«Тревога, связанная с оценкой окружающих» (0,36) результаты которой отражают уровень специфической тревожной ориентации ребенка на мнение других в оценке своих результатов. Чем выше показатель «ПДК», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих»; чем ниже показатель «ПДК», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих». Можно предположить, что так как родители, считают

подростка маленьким ребенком и игнорируют его взросления, то подросток, привыкает, что с ним так обращаются и у него возникают проблемы с окружающими его людьми.

«Тревога в отношениях с учителем» (0,37) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных взаимоотношениями с педагогами в школе и влияющих на успешность обучения ребенка. Чем выше показатель «ПДК», тем выше показатель «тревога в отношениях с учителем»; чем ниже показатель «ПДК», тем ниже показатель «тревога в отношениях с учителем». Возможно, родители стимулируют сохранения у ребенка детских качеств и у него в домашней среде нет никаких обязанностей, и из-за этого он не может воспринимать задания учителей, что просят его отвечать за свои действия, такие как контрольные работы и выполнения домашних заданий.

«Тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,44) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе. Чем выше показатель «ПДК», тем выше показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении»; чем ниже показатель «ПДК», тем ниже показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении».

Показатель «Неразвитость родительских чувств» (НРЧ) показывает обусловливаемые нарушения воспитания - гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Адекватное воспитание детей и подростков возможно лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность "реализовать себя" в детях.

Этот показатель имеет прямую взаимосвязь с показателем «общая тревожность» (0,39) результаты которой отражают общий уровень тревожных переживаний ребенка в последнее время, связанных с особенностями его самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы. Чем выше показатель «НРЧ», тем выше показатель «общая

тревожность» чем ниже показатель «НРЧ», тем ниже показатель «общая тревожность».

Так же данный показатель имеет обратную взаимосвязь с показателем «результативный компонент учебной активности» (-0,46) он характеризует индивидуальные особенности саморегуляции, самоконтроля учебной активности, в том числе соотношение произвольной, волевой, рефлексивной и - произвольной, эмоциональной, импульсивной саморегуляции школьника. Чем выше показатель «НРЧ», тем ниже показатель «результативный компонент учебной активности» чем ниже показатель «НРЧ», тем выше показатель «результативный компонент учебной активности». Возможно, это связано с тем, что чем больше родители эмоционально отвержены от ребенка, тем меньше подросток проявляет самоконтроля, эмоциональности в учебе.

Показатель «Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств» (ПНК) данный показатель показывает обусловливаемые нарушения воспитания - эмоциональное отвержение, жестокое обращение.

Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Данный показатель имеет прямую взаимосвязь с показателем «тревога, связанная с успешностью в обучении» (0,35) результаты которой отражают уровень тревожных опасений ребенка, оказывающих непосредственное влияние на развитие у него потребности в успехе. Чем выше показатель «ПНК», тем выше показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении» чем ниже показатель «ПНК», тем ниже показатель «тревога, связанная с успешностью в обучении». Можно предположить, что эмоциональное отвержения родителей и отсутствие поддержки сказываются на успешности обучения, так как ребенок считает, что родителям это неинтересно.

Показатель «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (ВК) который показывает обусловливаемые нарушения воспитания - противоречивый тип воспитания - соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Имеет прямые взаимосвязи с такими шкалами как:

«Общая тревожность» (0,47) результаты которой отражают общий уровень тревожных переживаний ребенка в последнее время, связанных с особенностями его самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы. Чем выше показатель «ВК», тем выше показатель «общая тревожность» чем ниже показатель «ВК», тем ниже показатель «общая тревожность».

«Тревога в отношениях с родителями» (0,66) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний, обусловленных проблемными взаимоотношениями с взрослыми, выполняющими родительские функции, а также характера тревожного реагирования ребенка в связи с родительским отношением и оценкой его родителями. Чем выше показатель «ВК», тем выше показатель «тревога в отношениях с родителями» чем ниже показатель «ВК», тем ниже показатель «тревога в отношениях с родителями».

«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0, 47) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний ребенка в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Чем выше показатель «ВК», тем выше показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» чем ниже показатель «ВК», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения». Возможно, это связано с тем, что, так как родители не могут договориться с друг другом и это все происходит на глазах подростка, то он боится или попросту не знает как можно предъявлять себе другим.

«Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» (0,56) результаты которой отражают уровень выраженности психо вегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды, свидетельствующих об особенностях психовегетативной реактивности в эмоциональной и поведенческой сферах, особенно в ситуациях стрессогенного характера. Чем выше показатель «ВК», тем выше показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой» чем ниже показатель «ВК», тем ниже показатель «повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой».

Так же показатель «ВК» имеет обратную взаимосвязь с показателем «динамика учебной активности» (-0,35) который характеризует общий уровень непосредственно наблюдаемой динамики реализации учебной активности, воспроизведения, развертывания и развития учебной деятельности. Чем выше показатель «ВК», тем ниже показатель «динамика учебной активности» чем ниже показатель «ВК», тем выше показатель «динамика учебной активности».

Остановимся на корреляционных взаимосвязях присутствующих только в выборке родных семей. (Таблица 2)

Показатель «Гипопротекция» (Г-) при которой ребенок или подросток оказывается на периферии внимания родителя, до него "не доходят руки", родителю не "до него". Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное имеет прямую взаимосвязь с показателем «тревога, возникающая в ситуации проверки знаний» (0,38) результаты которой отражают уровень тревоги ребенка в ситуациях проверки (особенно – публичной) его знаний, достижений, возможностей. Чем выше показатель «Г-», тем выше показатель «тревога, возникающая в ситуации проверки знаний» чем ниже показатель

«Г-», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуации проверки знаний».

Показатель «Потворствование» (У+) который когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка или подростка имеет прямую взаимосвязь с показателем:

«контроль реализации учебных действий» (0,43) данная шкала диагностирует способность длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, стремление доводить начатую учебную работу до конца, несмотря на возможные препятствия или соблазны. Чем выше показатель «У+», тем выше показатель «контроль реализации учебных действий» чем ниже показатель «У+», тем ниже показатель «контроль реализации учебных действий». Возможно это связано с взаимоотношениями и поддержки родителями подростка.

Так же показатель «потворствование» имеет обратную взаимосвязь с показателем «контроль действий в ситуации учебных неудач» (-0,38) данная шкала диагностирует фрустрационную устойчивость школьника в учебных ситуациях, т.е. умение сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуации неудачи, способность "не застревать" эмоционально после досадных ошибок, низких оценок или замечаний учителя. Чем выше показатель «У+», тем ниже показатель «контроль действий в ситуации учебных неудач» чем ниже показатель «У+», тем выше показатель «контроль действий в ситуации учебных неудач».

Показатель «Минимальность санкций» (С-). Показывает, что родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний. Данный показатель имеет прямую взаимосвязь с показателем «контроль реализации учебных действий» (0,41) данная шкала диагностирует способность длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, стремление доводить

начатую учебную работу до конца. Чем выше показатель «С-», тем выше показатель «контроль реализации учебных действий» чем ниже показатель «С-», тем ниже показатель «контроль реализации учебных действий».

Показатель «Неустойчивость стиля воспитания» (Н) описывает, то что под таким воспитанием мы понимаем резкую смену стиля приемов, представляющих собой переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, переход от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями. Данный показатель имеет прямую взаимосвязь с показателем «учебная мотивация» (0,62) результат интерпретируется как выраженность общего принятия или неприятия учебной деятельности. Чем выше показатель «Н», тем выше показатель «учебная мотивация» чем ниже показатель «Н», тем ниже показатель «учебная мотивация». Можно предположить, что как родитель ведет себя в данный момент с подростком, так и он ведет себя в учебной деятельности.

Показатель «Предпочтения в ребенке детских качеств» (ПДК) показывает, что в этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать повзросление детей, стимулировать у них сохранение таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость. Данный показатель имеет обратную взаимосвязь с показателем «динамика учебной активности» (-0,43) характеризует общий уровень непосредственно наблюдаемой динамики реализации учебной активности, воспроизведения, развертывания и развития учебной деятельности. Чем выше показатель «ПДК», тем ниже показатель «динамика учебной активности» чем ниже показатель «ПДК», тем выше показатель «динамика учебной активности».

Показатель «Воспитательная неуверенность родителя» (ВН) обусловливаемое нарушение воспитания - потворствующая гиперпротекция, либо просто пониженный уровень требований. Имеет обратную взаимосвязь с такими показателями как:

«Общая тревожность» (-0,44) результаты которой отражают общий уровень тревожных переживаний ребенка в последнее время, связанных

с особенностями его самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы. Чем выше показатель «ВН», тем ниже показатель «общая тревожность» чем ниже показатель «ВН», тем выше показатель «общая тревожность».

«Снижение психической активности, обусловленное тревогой» (-0,42) результаты которой отражают уровень реагирования на тревожный фактор среды признаками астении, оказывающей влияние на приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Чем выше показатель «ВН», тем ниже показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой» чем ниже показатель «ВН», тем выше показатель «снижение психической активности, обусловленное тревогой».

Показатель «Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств» (ПНК) данный показатель показывает обусловливаемые нарушения воспитания - эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Данный показатель имеет прямую взаимосвязь с показателями, как:

«Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0,42) результаты которой отражают уровень тревоги ребенка в ситуациях проверки (особенно – публичной) его знаний, достижений, возможностей. Чем выше показатель «ПНК», тем выше показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» чем ниже показатель «ПНК», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения». Мы предполагаем, что эмоциональное отвержения родителей и неумения понимать, что в данный момент от него хотят взрослые влияет на самовыражения подростка.

«Повышенная вегетативная реактивность» (0,44) результаты которой отражают уровень выраженности психовегетативных реакций в ответ на тревожный фактор среды. Чем выше показатель «ПНК», тем выше

показатель «повышенная вегетативная реактивность» чем ниже показатель «ПНК», тем ниже показатель «повышенная вегетативная реактивность».

Так же показатель «Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств» имеет обратную взаимосвязь с показателем «контроль действий в ситуации учебных неудач» (-0,41) данная шкала диагностирует фрустрационную устойчивость школьника в учебных ситуациях, т.е. умение сохранять стабильность учебной активности и деятельности в ситуации неудачи. Чем выше показатель «ПНК», тем ниже показатель «контроль действий в ситуации учебных неудач» чем ниже показатель «ПНК», тем выше показатель «контроль действий в ситуации учебных неудач». Возможно, это из-за того, что подросток хочет доказать родителям, что он не похож на них.

Показатель «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (ВК) который показывает обусловливаемые нарушения воспитания - противоречивый тип воспитания - соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Имеет прямую взаимосвязь с показателем «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» (0,38) результаты которой отражают уровень тревожных переживаний ребенка в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Чем выше показатель «ВК», тем выше показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» чем ниже показатель «ВК», тем ниже показатель «тревога, возникающая в ситуациях самовыражения».

Показатель «Предпочтения женских качеств» (ПЖК) показывает, что при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие ребенка мужского пола. Данная шкала имеет прямую взаимосвязь с показателем «тревога, связанная с оценкой окружающих» (0,38) результаты которой отражают уровень специфической тревожной ориентации ребенка на мнение других в оценке своих результатов, поступков и мыслей,

уровень тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими, в связи с ожиданием негативных оценок с их стороны. Чем выше показатель «ПЖК», тем выше показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих» чем ниже показатель «ПЖК», тем ниже показатель «тревога, связанная с оценкой окружающих».

Общие выводы

Нами было проведено исследование особенностей тревожности и учебной активности подростков в связи с параметрами детско-родительских отношений. Эмпирическая часть исследования позволила сделать следующие выводы:

1. Из анализа U-критерий Манна Уитни:

Взаимоотношения в семьях с приёмными детьми, в отличие от семей с родными детьми, в большей степени характеризуются: завышением требований, предъявляемых к подростку; большим количеством запретов, более выраженным страхом перед самостоятельностью подростка со стороны опекунов; пониженным уровнем внимания к запросам подростка; эмоциональной холодностью, отстраненностью;

По компонентам учебной активности подростки, воспитывающиеся в приёмных семьях в большей степени склонны к трудностям усвоения учебного материала и неприятию учебной деятельности в целом.

2. Из сравнительного анализа Т-критерия Спирмена между группами приемных и родных детей можно сделать вывод, что подростки, проживающие в приемных семьях более подвержены тревожности и проблемами взаимоотношениями с родителями.

Возможно, это связано с тем, что при составлении выборки приемных детей не учитывался тот фактор, сколько ребенок прожил в приемной семье. И тревожность подростков проживающих в приемных семьях в данном исследовании может зависеть не только от взаимоотношений с опекунами, а их взаимосвязь с их родными родителями, если подростки очень малый промежуток времени проживает в приемной семье.

По показателям учебной активности подростки проживающие в родных семьях показали большее количество значимых показателей, возможно, это связано с тем, что подростки проживающие в приемных семьях спокойнее справляются с ситуациями учебных неудач.

Гипотеза о том, что существуют значимые различия в детско-родительских отношениях в приемных и родных семьях не подтвердилась.

Гипотеза о том, что уровень тревожности и учебной активности у подростков, проживающих в приемных семьях выше, чем у подростков, живущих в родных семьях. Нашла свое эмпирическое подтверждение частично, преимущественно в отношении уровня тревожности, тогда как по параметрам учебной активности у подростков проживающие в приемных семьях уровень активности ниже, чем у подростков, проживающих в родных семьях.

Заключение

В современной психологии проблема учебной активности и тревожности и связь с детско-родительскими отношениями в приемных и родных семьях является одной из наиболее актуальных.

В данной работе, согласно цели, изучались связи между родительскими отношениями и состоянием тревожности и учебной активности подростков.

В теоретической части исследования были рассмотрены такие аспекты как, исследование проблемы тревожности и учебной активности, ее видов и основных причин возникновения, психологическая характеристика подростков, особенности проявления тревожности и учебной активности, понятие родительские отношения, понятие приемных и родных семей ее виды и критерии, а также рассматривался вопрос овлияния родительских отношений на проявление тревожности и учебной активности подростков

В результате были выявлены связи между детско– родительскими отношениями и состоянием тревожности и учебной активности подростков, чем мы подтвердили гипотезу.

Рассмотрев взаимосвязи, можно отметить характеристики, способствующие проявлению у подростков тревожности. И отметить, что тревожность подростков в приемных семьях более выражена, чем у подростков, проживающих в родных семьях.

Также в детско-родительских отношениях в приемных семьях присутствуют и такие аспекты как гипопротекция, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей, недостаточность требований-запретов, чрезмерность санкций, неустойчивость стилей воспитания, неразвитость родительских чувств, вынесения конфликта между родителями в сферу воспитания, что оказывает определенное воздействие на психоэмоциональное состояние подростка, в частности появление у них повышенной тревожности.

В семьях с родными детьми в детско-родительских отношениях присутствуют такие аспекты как гипопротекция, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесения конфликта в сферу воспитания и это сказывается на тревожности и учебную активность подростков.

В дальнейшем, возможно, углубить понимание изучаемого феномена, увеличить выборку и проверить другие гипотезы.

Библиографический список

1. *Адлер, А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Д., 2012 – 448 с.
2. *Архиреева, Т. В.* Психология родительства и детско-родительских отношений [Текст] /Т. В. Архиреева / - Великий Новгород, 2010. – 459 с.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] СПб.: Питер, 2009.
4. *Бойдек, Е.В.* Родительская тревога, 2011 [Электронный ресурс] /<http://www.b17.ru/article/11291/> (дата обращения 28.04.2018).
5. *Боулби, Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Канон плюс, 2014 – 271 с.
6. *Варга А. Я.* Структура и типы родительских отношений [Текст] - М.:Когито-центр, 2017
7. *Венза, Т. В.* Развитие личности ребенка в контексте детско-родительских отношений / Т. В. Венза [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, № 3 / 2015
8. *Волков Б.С., Волкова Н.В.* Детская психология в вопросах. [Текст] - М.: Сфера, 2004
9. *Волочков, А.А.* Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий [Текст] / А.А. Волочков. – Пермь, 2003. - 102 с.
10. *Волочков, А.А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика [Текст] / А.А. Волочков // Психология. Журнал ВШЭ. – 2010 - № 1. - С. 19 – 54.
11. *Волочков, А.А.* Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности [Текст] / А.А. Волочков // Психология. Журнал ВШЭ. - 1997. – С.3-20
12. *Волочков, А.А.* Учебная активность: понятие, структура, измерение [Текст] / А.А. Волочков // Образование и наука. Известия

Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. - 2000. - № 4 (6). - С. 97 – 114.

13. *Выготский, Л.С.* Педология подростка [Текст] / Психология подростка: хрестоматия / Сост. Ю.М. Фролов. – М., 1997.

14. *Выготский, Л.С.* Проблемы психического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский / Избранные психологические исследования. – М., 1956.

15. *Добрынин, Н.Ф.* Проблема активности личности [Текст] / Н.Ф. Добрынин. - М., 1958. - 126 с.

16. *Казанцева, В.Г.* Подросток. Трудности взросления [Текст] / В.Г. Казанцева. / 2-е издание, дополненное. – СПб.: 2008. 73

17. *Кляйн, М.* Детский психоанализ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016 – 160 с.

18. *Левин, К.* Теория поля в социальных науках (в серии «психологические технологии») [Текст] / К. Левин. – СПб.: Речь, 2017.

19. *Лесгафт, П.В.* Семейное воспитание ребенка и его значение [Текст]/ П.В. Лесгафт.- М.:Издательство:ИГ Лениздат, 2014

20. *Лесгафт, П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение [Текст] – М.Педагогика, 1991 – С.98

21. *Малкова, Е.Е.* Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности [Текст] / Е.Е. Малкова. – СПб., 2007. - 35 с.

22. *Мартынова Е. В.* Функционирование социального института приемной семьи в условиях современного российского социума: дис... кандидат социологических наук: 22.00.04 / Мартынова Евгения Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2008. – 207 с.

23. *Микляева, А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2013 – 248 с.

24. *Мэй Р.* Смысл тревоги / Пер. с английского М.И. Завалова и А.И. Сибуриной. – М.:Институт общегуманитарных исследований, 2011 – 416 с.

25. *Немов Р.С.* Общая психология. [Текст] – М.: Кнорус, 2018.

26. *Палиева Н. А., Савченко В. В., Соломатина Г. Н.* Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую Семью / Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – Выпуск № 1 / 2011. – С. 135.

27. *Панкратова Н.В.* Социальное родительство в современном российском обществе: институциональные основы и перспективы развития: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Панкратова Наталья Владимировна. – М., 2008. – 24 с.

28. *Петровский А.В.* Психология [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. -- М.: Равновесия ИД, 2006.

29. *Поставнева И. В., Поставнев В. М.* Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / Вестник МГПУ Журнал Московского городского педагогического университета. – Серия «Педагогика и психология». – № 3 (25). – 2013. – С. 61

30. *Прихожан. А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2013 – 304 с.

31. *Прокопьева, М.М.* Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка [Текст] / М. М. Прокопьева //Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов с международным участием. Прокопьева М.М., Находкин В.В. -Якутск, 2015. – С. 127-129.

32. *Прокопьева, Ю. П.* Роль семьи в воспитании ребёнка / Ю. П. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс]. – 2017. – Т. 26. – URL: <http://ekoncept.ru/2017/770766.htm>[16.03.2018].

33. *Резник С. В.* Психологические аспекты принятия решений об усыновлении и сопровождение семьи на этом этапе // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 6. – МО.: СВИВТ, 2013. – С. 51-54

34. *Роджерс. К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.:Издательская группа «Прогресс», 2012 – 480 с.
35. *Самыгин, С.И., Столяренко, Л.Д.* Психология и педагогика [Текст]- М. КНОРУС 2016. – С. 84-91
36. *Соловейчик С.* Педагогика для всех [Текст] / С. Соловейчик. - М.: АСТ, 2018.
37. *Степанов С.С.* Психологический словарь для педагогов и родителей. [Текст] – М.: Сфера
38. *Степанов, С.С.* Психология в лицах [Текст] / С.С. Степанов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 384 с
39. *Ткаченко, И. В.* Детско-родительские отношения: ресурсный подход [Текст] /И. В. Ткаченко / М-во образования и науки Рос. Федерации, Армавир.гос. пед. ун-т. - М.: Центр. изд-во учеб.-метод. и науч. лит., 2008.- 242 с.: а-ил.
40. *Тюгашев Е. А., Попкова Т. В.* Семейное воспитание: учебное пособие / Тюгашев Е. А., Попкова Т. В. – Новосибирск. СибУПК, 2002. – 115 с.
41. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды [Текст] / Д.И. Фильдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. – 672с
42. *Фомина Л.К.* Понятие и типы детско-родительских отношений [Текст]/ Л.К. Фомина // Молодой ученый. -- 2014. -- №2.
43. *Фрейд А.,* Норма и патология детского развития [Текст] / А. Фрейд. – М., 2016. – 204 с
44. *Фрейд, З.* Психоаналитические этюды. – Минск: Попурри, 2015 – 608 с.
45. *Холл С., Линдсей Г.* Теории личности [Электронный ресурс] // Перевод И.Б. Гриншпун / С.S.Hall, G.Lindsey. Theories of Personality N.Y.: John Wiley and Sons, 1970; М.: "КСП+", 1997. – Режим доступа:

<http://psylib.org.ua/books/holli01/index.htm>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения 06.03.2018 г.) 76

46. *Хорни К.* Невроз и личностный рост. – К.: PSYLIB, 2013 – 486 с.
47. *Целуйко В.М.* Вы и ваши дети. Психология семьи. [Текст] М.: АСТ, 2010.
48. *Шипицына Л. М.* Психология детей-сирот: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2005 . – 628 с
49. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. [Текст] СПб., 2009.
50. *Эльконин, Д.Б.* Введение в психологию развития [Текст] / Д.Б. Эльконин.–М.,1995

Приложения

Приложения 1. U критерий Манна-Уитни.

	Rank Sum - Group 1	Rank Sum - Group 2	U	Z	p-value	Z - adjusted	p-value	Valid N - Group 1	Valid N - Group 2	2*1sided - exact p
Общая тревожность	966,00	925,000	405,0000	-0,81772	0,413515	-0,82811	0,407606	33	28	0,416260
Тревога в отношениях со сверстниками	1024,00	867,000	461,0000	0,00724	0,994226	0,00733	0,994155	33	28	0,994269
Тревога, связанная с оценкой окружающих	1010,50	880,500	449,5000	-0,17368	0,862120	-0,17611	0,860208	33	28	0,857490
Тревога в отношениях с учителями	1072,50	818,500	412,5000	0,70918	0,478215	0,71946	0,471860	33	28	0,476504
Тревога в отношениях с родителями	1078,50	812,500	406,5000	0,79602	0,426024	0,80444	0,421144	33	28	0,424584
Тревога, связанная с успешностью в обучении	985,00	906,000	424,0000	-0,54274	0,587311	-0,55417	0,579465	33	28	0,589848
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	938,00	953,000	377,0000	-1,22297	0,221342	-1,23571	0,216566	33	28	0,223109
Тревога, возникающая в ситуации	996,00	895,000	435,0000	-0,38353	0,701324	-0,38877	0,697449	33	28	0,703356

проверки знаний										
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	1063,500	827,500	421,5000	0,57892	0,562643	0,58466	0,558776	33	28	0,560398
Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой	931,500	959,500	370,5000	-1,31704	0,187825	-1,33692	0,181251	33	28	0,186807
Гиперпротекция	1001,000	890,000	440,0000	-0,31117	0,755672	-0,32155	0,747795	33	28	0,757391
гипопротекция	912,500	978,500	351,5000	-1,59203	0,111379	-1,62074	0,105074	33	28	0,110164
Потворствование	1218,500	672,500	266,5000	2,82224	0,004769	2,91132	0,003599	33	28	0,004133
Игнорирование потребностей ребенка	1050,000	841,000	435,0000	0,38353	0,701324	0,39470	0,693066	33	28	0,703356
Чрезмерность требований-обязанностей	837,500	1053,500	276,5000	-2,67751	0,007418	-2,79795	0,005143	33	28	0,006626
Недостаточность требований-обязанностей ребенка	1144,500	746,500	340,5000	1,75123	0,079907	1,80104	0,071697	33	28	0,078597
Чрезмерность требований-запретов	773,000	1118,000	212,0000	-3,61102	0,000305	-3,78077	0,000156	33	28	0,000203
Недостаточность требований-запретов к	1107,000	784,000	378,0000	1,20850	0,226857	1,27512	0,202267	33	28	0,228675
Чрезмерность санкций	968,500	922,500	407,5000	-0,78154	0,434484	-0,84000	0,400908	33	28	0,433004
Минимальность	1162,000	729,000	323,0000	2,00451	0,045016	2,10648	0,035163	33	28	0,044451

санкций										
Неустойчивость стиля воспитания	1129,500	761,500	355,5000	1,53414	0,124996	1,63583	0,101876	33	28	0,123825
Расширение сферы родительских чувств	1097,500	793,500	387,5000	1,07100	0,284169	1,12161	0,262028	33	28	0,283168
Предпочтение в подростке детских качеств	1010,500	880,500	449,5000	-0,17368	0,862120	-0,18047	0,856788	33	28	0,857490
Воспитательная неуверенность родителя	906,000	985,000	345,0000	-1,68611	0,091776	-1,74932	0,080237	33	28	0,091907
Фобия утраты ребенка	1150,000	741,000	335,0000	1,83084	0,067126	1,93152	0,053420	33	28	0,066877
Неразвитость родительских чувств	878,000	1013,000	317,0000	-2,09135	0,036498	-2,21962	0,026445	33	28	0,035831
Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств	967,500	923,500	406,5000	-0,79602	0,426024	-0,83436	0,404081	33	28	0,424584
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	1149,500	741,500	335,5000	1,82360	0,068214	2,13644	0,032645	33	28	0,066877
Шкала предпочтения	1057,000	834,000	428,0000	0,48485	0,627786	0,53891	0,589947	33	28	0,630171

мужских качеств										
Шкала предпочтения женских качеств	1050,500	840,500	434,5000	0,39077	0,695967	0,43121	0,666315	33	28	0,692714
Уровень учебной активности	1288,500	602,500	196,5000	3,83535	0,000125	3,88909	0,000101	33	28	0,000070
Общая динамика учебной активности	987,500	903,500	426,5000	-0,50656	0,612467	-0,50693	0,612204	33	28	0,609864
Регулятивный компонент учебной активности	932,000	959,000	371,0000	-1,30981	0,190262	-1,31093	0,189881	33	28	0,191712
Результативный компонент учебной активности	1149,500	741,500	335,5000	1,82360	0,068214	1,82502	0,067998	33	28	0,066877
Потенциал учебной активности	974,000	917,000	413,0000	-0,70194	0,482717	-0,70269	0,482247	33	28	0,485478
Динамика учебной активности	1008,500	882,500	447,5000	-0,20262	0,839431	-0,20277	0,839315	33	28	0,834990
Контроль реализации учебных действий	1065,000	826,000	420,0000	0,60063	0,548087	0,60101	0,547833	33	28	0,550740
Учебная мотивация	1279,000	612,000	206,0000	3,69785	0,000217	3,69888	0,000217	33	28	0,000138
Контроль действий в ситуации	929,500	961,500	368,5000	-1,34599	0,178307	-1,34665	0,178094	33	28	0,177272

[illegible]

Приложения 2

Корреляционный анализ Спирмена в выборке родных детей

Шкалы	Г+ (гиперпротекция)	Г- (гипопротекция)	У+ (потворствование)	У- (игнорирование потребностей ребенка)	Т+ (чрезмерность требований-обязанностей)	Т- (недостаточность требований-обязанностей)	З+ (чрезмерность требований-запретов)	З- (недостаточность требований-запретов)	С+ (чрезмерность санкций)	С- (минимальность санкций)	Н (неустойчивость стилей воспитания)	РРЧ (расширение сферы родительских чувств)	ПДК (предпочтение в подростке детских качеств)	ВН (воспитательная неуверенность родителя)	ФУ (фобия утраты ребенка)	НРЧ (неразвитость родительских чувств)	ПНК (проекция на ребенка собственных нежелательных качеств)	ВК (вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания)	ПЖК (предпочтения женских качеств)	ПМК (предпочтения мужских качеств)
Общая тревожность	0,02	0,10	-0,02	-0,01	-0,06	0,08	-0,01	-0,04	0,10	-0,08	-0,16	-0,01	-0,01	-0,44	-0,02	0,05	0,33	0,23	0,16	-0,03
Тревога в отношениях со сверстниками	0,20	0,26	-0,02	0,12	-0,30	-0,07	0,05	-0,12	-0,23	-0,03	0,08	-0,01	-0,02	-0,35	-0,15	-0,12	0,14	0,18	-0,04	0,03
Тревога, связанная с оценкой окружающих	0,02	0,30	0,29	-0,04	0,30	0,02	0,06	-0,10	0,05	0,05	0,05	-0,14	0,11	-0,04	0,05	-0,15	0,16	0,13	0,38	-0,03
Тревога в отношениях с учителями	-0,02	0,20	0,06	0,12	-0,15	-0,02	0,13	-0,30	0,16	0,01	0,08	0,02	-0,03	-0,27	-0,04	0,08	0,18	-0,01	0,25	-0,15

Тревога в отношениях с родителями	0,34	0,34	0,00	0,20	-0,27	0,25	0,07	-0,01	-0,25	0,00	0,08	0,10	-0,01	-0,07	0,04	-0,15	0,39	0,11	-0,10	-0,12
Тревога, связанная с успешностью в обучении	0,07	0,19	-0,00	0,19	0,00	0,01	0,07	-0,21	0,05	-0,05	0,15	0,11	0,27	-0,30	0,24	0,02	0,09	0,21	0,07	-0,03
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	0,02	0,05	0,06	-0,06	0,21	0,18	-0,02	-0,05	0,01	-0,10	-0,11	-0,15	0,22	-0,15	0,30	0,03	0,42	0,38	0,06	-0,16
Тревога, возникающая в ситуации проверки знаний	0,23	0,37	0,18	-0,05	0,13	0,17	0,05	0,06	0,09	0,22	-0,02	0,13	0,05	0,08	0,37	0,01	0,36	0,20	0,20	-0,15
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	0,13	0,39	0,23	0,03	-0,07	-0,12	0,10	-0,06	0,10	0,08	0,13	-0,16	-0,10	- 0,42	-0,02	-0,20	0,23	0,10	0,26	0,22
Повышенная вегетативная реактивность, обусловленная тревогой	0,23	0,43	0,07	0,07	0,02	0,23	-0,05	0,04	-0,11	0,11	-0,06	0,10	0,27	-0,24	0,25	-0,09	0,44	0,27	0,04	-0,03
Уровень учебной активности	0,09	0,15	0,26	-0,05	-0,05	0,12	-0,12	0,00	0,13	0,30	0,11	-0,03	-0,04	0,12	0,08	-0,08	0,02	-0,34	0,17	-0,21
Общая динамика учебной	-0,29	-0,03	0,09	-0,21	-0,16	-0,21	-0,29	-0,05	0,00	0,03	-0,12	-0,23	-0,24	-0,13	-0,31	-0,14	-0,24	-0,16	0,12	0,02

активности																				
Регулятивный компонент учебной активности	-0,06	0,02	-0,00	-0,05	-0,11	-0,01	-0,23	0,18	-0,00	0,20	-0,26	0,28	-0,06	-0,19	-0,30	-0,18	-0,29	-0,06	-0,06	0,01
Результативный компонент учебной активности	0,27	0,14	0,16	0,04	0,08	0,25	0,07	-0,15	-0,03	0,17	0,21	-0,04	0,10	0,13	0,26	-0,06	0,31	-0,06	0,21	-0,33
Потенциал учебной активности	0,14	0,22	0,28	0,06	0,06	0,21	0,01	0,07	0,20	0,25	0,24	-0,02	0,06	0,30	0,36	0,16	0,18	-0,29	0,13	-0,16
Динамика учебной активности	-0,07	-0,05	0,02	0,13	-0,21	0,01	-0,04	-0,20	0,02	0,02	0,13	-0,21	0,11	-0,31	-0,11	-0,08	-0,10	-0,13	-0,19	-0,14
Контроль реализации учебных действий	0,25	0,04	-0,03	0,33	-0,05	0,19	0,20	-0,21	-0,27	0,04	0,62	-0,29	0,25	0,18	0,25	-0,09	0,28	-0,32	-0,15	-0,31
Учебная мотивация	-0,01	0,34	0,43	0,06	0,03	0,17	-0,01	0,25	0,23	0,41	-0,07	0,13	-0,10	0,03	-0,09	0,02	0,04	-0,09	0,08	0,12
Контроль действий в ситуации учебных неудач	-0,07	-0,22	- 0,38	-0,08	-0,21	-0,19	-0,19	-0,03	-0,20	-0,10	-0,23	0,26	0,02	-0,23	-0,32	-0,22	- 0,41	-0,10	-0,15	-0,13
Динамика учебной активности	-0,19	0,10	0,05	-0,29	-0,11	-0,30	-0,22	0,10	-0,07	0,13	-0,18	-0,10	- 0,43	0,06	-0,29	-0,15	-0,19	-0,14	0,27	0,12
Обучаемость	0,17	0,11	0,14	-0,20	0,14	0,17	-0,05	0,00	0,15	0,19	-0,26	0,19	-0,01	-0,01	0,13	-0,02	0,15	0,14	0,32	-0,22

Приложения 3

Корреляционный анализ Спирмена в выборке приемных детей

Шкалы	Г+ (гиперпротекция)	Г- (гипопротекция)	У+ (потворствование)	У- (игнорирование потребностей ребенка)	Т+ (чрезмерность требований-обязанностей)	Т- (недостаточность требований-обязанностей)	З+ (чрезмерность требований-запретов)	З- (недостаточность требований-запретов)	С+ (чрезмерность санкций)	С- (минимальность санкций)	Н (неустойчивость стилей воспитания)	РРЧ (расширение сферы родительских чувств)	ПДК (предпочтение в подростке детских качеств)	ВН (воспитательная неуверенность родителя)	ФУ (фобия утраты ребенка)	НРЧ (неразвитость родительских чувств)	ПНК (проекция на ребенка собственных нежелательных качеств)	ВК (вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания)	ПЖК (предпочтения женских качеств)	ПМК (предпочтения мужских качеств)
Общая тревожность	-0,15	0,36	-0,12	0,31	0,33	-0,19	0,12	-0,27	0,31	0,04	0,33	0,25	0,05	-0,23	0,09	0,39	-0,01	0,47	-0,07	-0,21
Тревога в отношениях со сверстниками	-0,19	0,28	-0,04	0,62	0,49	-0,32	-0,02	-0,13	0,43	-0,14	0,28	0,15	0,28	-0,01	-0,19	-0,02	0,20	0,27	-0,00	-0,04
Тревога, связанная с оценкой окружающих	-0,01	0,03	-0,23	0,50	0,16	-0,05	0,16	0,41	0,39	-0,23	0,45	0,34	0,36	-0,11	0,21	0,05	0,27	0,05	-0,07	0,08
Тревога в	-0,06	0,10	-0,30	0,48	0,41	-0,31	-0,19	-0,15	0,42	-0,10	0,36	0,28	0,37	0,00	-0,15	0,33	0,08	0,32	-0,02	-0,07

отношениях с учителями																				
Тревога в отношениях с родителями	-0,33	0,84	-0,23	0,81	0,56	-0,15	0,04	-0,24	0,49	-0,11	0,57	0,04	0,34	-0,09	-0,12	0,11	0,40	0,66	-0,10	-0,28
Тревога, связанная с успешностью в обучении	0,02	0,22	-0,32	0,37	0,41	-0,29	0,23	-0,26	0,50	-0,14	0,63	0,18	0,44	-0,03	0,29	0,23	0,35	0,08	0,04	-0,14
Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения	0,04	0,53	-0,18	0,44	0,29	-0,05	0,02	-0,06	0,21	-0,17	0,44	0,21	0,02	-0,29	0,06	0,07	0,12	0,47	-0,26	-0,09
Тревога, возникающая в ситуации проверки знаний	0,05	0,29	-0,29	0,32	0,29	-0,10	0,04	-0,23	0,24	-0,14	0,42	0,12	0,19	-0,26	0,33	0,20	0,15	0,33	-0,17	-0,31
Снижение психической активности, обусловленное тревогой	-0,16	0,49	-0,34	0,37	0,35	-0,17	0,04	-0,12	0,41	-0,18	0,31	0,31	0,18	-0,11	0,02	0,32	0,11	0,24	0,03	-0,12
Повышенная вегетативная реактивность, обусловленное тревогой	-0,03	0,45	-0,13	0,45	0,37	-0,23	0,23	0,24	0,37	-0,16	0,49	0,23	-0,01	-0,18	0,24	0,09	0,21	0,56	-0,20	-0,33
Уровень учебной активности	-0,01	0,01	-0,27	0,12	-0,11	0,16	0,24	-0,12	-0,04	-0,02	-0,14	0,14	0,13	-0,10	0,10	-0,32	0,03	0,03	-0,12	-0,11
Общая динамика	0,24	0,03	-0,16	0,10	-0,05	-0,07	-0,16	0,03	-0,00	-0,30	0,18	0,04	0,26	0,29	0,08	-0,16	0,26	-0,14	-0,06	0,02

учебной активности																				
Регулятивный компонент учебной активности	0,01	0,09	-0,07	0,35	0,17	-0,02	-0,05	0,16	0,07	-0,10	-0,12	0,24	-0,06	-0,21	0,00	-0,00	0,00	0,22	-0,22	-0,14
Результативный компонент учебной активности	-0,05	-0,00	-0,09	-0,03	-0,15	0,26	0,19	-0,17	-0,10	-0,14	-0,11	-0,02	0,00	-0,08	0,17	- 0,46	0,03	-0,12	-0,04	-0,00
Потенциал учебной активности	-0,01	0,08	-0,08	0,02	0,06	0,03	0,04	-0,10	0,01	0,04	-0,05	0,13	0,22	-0,06	-0,04	0,20	-0,13	0,24	-0,06	-0,19
Динамика учебной активности	0,00	-0,06	-0,11	-0,02	-0,09	0,00	-0,12	-0,06	0,12	-0,08	-0,06	-0,14	0,31	0,32	-0,05	0,00	-0,01	- 0,35	0,19	0,17
Контроль реализации учебных действий	-0,23	0,12	-0,24	0,31	0,15	-0,17	0,03	0,18	-0,00	0,05	-0,00	0,04	-0,15	-0,23	0,16	-0,12	0,27	0,22	-0,10	-0,13
Учебная мотивация	0,08	0,08	-0,00	0,09	-0,04	0,22	0,23	-0,04	-0,12	0,14	-0,05	0,11	0,03	-0,19	0,02	0,08	-0,15	0,26	-0,27	-0,06
Контроль действий в ситуации учебных неудач	0,21	0,02	-0,11	0,11	0,15	0,08	-0,07	-0,02	0,03	-0,13	-0,16	0,21	-0,05	-0,13	-0,12	0,10	-0,16	0,13	-0,13	-0,21
Динамика учебной активности	0,11	0,02	0,00	0,11	-0,04	-0,06	0,02	0,05	-0,18	-0,27	0,17	0,12	0,02	0,13	0,09	-0,25	0,24	0,02	-0,29	-0,14
Обучаемость	-0,10	-0,00	-0,13	-0,07	0,07	-0,13	0,16	-0,16	0,17	0,22	-0,08	0,01	0,23	0,00	-0,07	0,12	-0,08	0,12	0,20	-0,21